



LAUREA

"Mä en kutsu sua mun synttäreille" -
lasten yhteisöt päiväkotiryhmissä



Ahonen, Janica

Majoinen, Linda

LAUREA-AMMATTIKORKEAKOULU

Laurea Hyvinkää

"MÄ EN KUTSU SUA MUN SYNTTÄREILLE" - LASTEN YHTEISÖT PÄI-
VÄKOTIRYHMISSÄ

Janica Ahonen
Linda Majoinen
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2010

Ahonen, Janica ja Majoinen, Linda

"Mä en kutsu sua mun synttäreille" - lasten yhteisöt päiväkotiryhmissä

Vuosi 2010

Sivumäärä 80+3

Tässä opinnäytetyössä tarkasteltiin päiväkotiryhmiä lasten yhteisöjen näkökulmasta. Tavoitteena on lisätä varhaiskasvatukseen osallistuvien henkilöiden tuntemusta lasten yhteisöistä ja niiden piirteistä. Päättökysymys oli, mikä on lasten yhteisö päiväkotiryhmässä ja miten se ilmenee siinä. Tätä kysymystä tutkittiin tarkastelemalla sitä, miten lapset tiedostavat itse yhteisönsä päiväkotiryhmässä ja millaisia piirteitä he arvostavat yhteisönsä jäsenissä. Tarkastelun kohteena oli myös se, miten lapset muodostavat yhteisöjään päiväkotiryhmässä ja miten he toimivat niissä.

Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena uusimaalaisen päiväkodin kahdessa ryhmässä, joista toisessa oli 3 - 5 - ja toisessa 5 - 6 -vuotiaita lapsia. Opinnäytetyö oli tapaus-tutkimus jossa aineistonkeruumenetelminä oli sosiometrinen kysely, osallistuva havainnointi ja teemahaastattelu. Aineistonkeruussa hyödynnettiin metodologista triangulaatiota. Sosiometriseen kyselyyn osallistui 37 lasta kahdesta ryhmästä, joiden vastausten perusteella tehtiin sosiogrammit ryhmien sisäisistä suhteista. Sosiogrammien perusteella ryhmistä voitiin erottaa matalan ja korkean sosiaalisen statuksen omaavat lapset, joista kahdeksan valikoitui havainnointiin. Aikaisemmista tutkimusvaiheista nousseita teemoja syvennettiin yksilöhaastattelujen avulla, joihin osallistui 31 lasta. Aineiston analyysi toteutettiin teorialähtöisenä sisälönanalyysinä.

Tuloksilla todennettiin lasten yhteisöjen olemassaolo. Lasten yhteisöt näyttäytyivät useina pieniyhteisöinä ja aidoimmillaan ne olivat vapaan leikin tilanteissa. Lapset tunnistivat pieniyhteisöjä joihin kuuluivat sekä niitä joihin eivät itse ensisijaisesti kuuluneet. Yhteinen toiminta määritteli sen hetkisen yhteisön, joten yhteisöt saattoivat muuttua nopeastikin toiminnan vaihtuessa. Lapsilla oli erilaisia tapoja toimia yhteisöissä, ja ne ilmenivät jonkin verran lasten statusten kautta. Valtaosa lapsista kuului osaksi jotain yhteisöä, mutta oli myös lapsia jotka jäivät yhteisöjen ulkopuolelle. Suurimmalla osalla lapsista oli ystävyys suhde, mikä tarkoitti molemminpuolista tunnistamista. Yhteisön muodostuksessa lapset suosivat samaa ikäluokkaa ja sukupuolta. Tunteisiin ja kiintymykseen liittyvät syyt olivat keskeisiä yhteisöjen muodostuksessa. Lapset arvostivat toisissa pieniyhteisöjen jäsenissä muun muassa yhteisiä kiinnostuksen kohteita ja kekseliäisyyttä leikkien suhteen.

Asiasanat: lasten yhteisö, lasten yhteisöllisyys, sosiaalinen alkupääoma, sosiaalinen vuorovaikutus, päiväkotitoiminta

Ahonen, Janica ja Majoinen, Linda

“I’m not gonna invite you to my birthday party” - children’s communities in day care groups

Year	2010	Pages	80+3
------	------	-------	------

The purpose of this thesis was to examine children’s communities in a day care centre. The aim was to increase the knowledge of children’s communities among people who work in early childhood education. The problems were to characterize a children’s community as part of a day care group and to find out how the communities functioned in the group. It was also important to examine how children recognized communities and what kind of features they appreciated in the community members. An essential part of this thesis was to examine how the children created their communities and how they acted in them.

This thesis was a qualitative case study which was performed in a Finnish day care centre. The children belonged to two separate groups: a group of three- to five-year-olds and a group of five- to six-year-olds. The methods used in this thesis were sosiometric inquiry, participant observation and theme interview. Together these methods formed methodological triangulation. There were 37 children who took part in the sociometric inquiry and whose answers were presented in sociograms. The sociograms represented the inner relations within the day care groups and helped to determine the children’s social status in the group. Eight of the children were selected for a closer observation. Altogether 31 children took part in the theme interviews which were conducted individually. The data was analyzed by theory-based content analysis.

The results indicated that there were children’s communities in day care. In a day care centre they appeared in the form of several small communities. Children also recognized these communities which were based on common activity and which changed their shape quickly. In a community the children had various ways of acting which were related to the social status of the children. The majority of the children belonged to some community but there were also children who were excluded from them. Majority of the children also had mutual friendships. They preferred the same sex and age in the communities, which were mostly based on emotions and affection. Children appreciated mutual interests and imaginativeness in other children.

Key words: children’s community, children’s sense of community, social initial capital, social interaction, day care centre

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 OPINNÄYTETYÖN TARVE JA TARKOITUS.....	8
3 AIHEEN RAJAUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	10
4 OPINNÄYTETYÖN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	11
4.1 Tapaustutkimus.....	11
4.2 Aiemmat tutkimukset aiheesta	12
4.3 Sosiaalipsykologian näkökulma varhaiskasvatuksessa	14
5 YHTEISÖ JA YHTEISÖLLISYYS.....	17
5.1 Yhteisöt päiväkodissa	18
5.2 Lasten yhteisö sosiaalisen alkupääoman lähteenä.....	21
5.3 Leikki yhteisöllisenä toimintana	23
6 AINEISTONKERUU JA TUTKIMUSMENETELMÄT	26
6.1 Päiväkotiryhmien kuvaus.....	26
6.2 Sosiometria	27
6.2.1 Sosiometrinen kysely	28
6.2.2 Sosiogrammi.....	29
6.3 Havainnointi.....	30
6.4 Haastattelu	32
7 AINEISTON ANALYYSI	35
8 TULOKSET	38
8.1 Sosiogrammi	38
8.1.1 Päivänkakkarat	38
8.1.2 Kissankellot.....	39
8.1.3 Yhteenveto	41
8.2 Havainnointi.....	42
8.2.1 Lasten väliset kontaktit ja vuorovaikutus.....	42
8.2.2 Yhteisöön kuuluminen ja keskinäinen tunnistaminen.....	48
8.3 Haastattelu	53
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	60
9.1 Lasten yhteisöt päiväkotiryhmässä ja niiden ilmeneminen	60
9.2 Perusteita lasten yhteisöjen muodostukselle	62
9.3 Lasten yhteisöjen tiedostaminen ja toiminta	63
10 OPINNÄYTETYÖN ARVIOINTIA	66
10.1 Luotettavuus.....	66
10.2 Eettisyys	69
11 POHDINTA.....	75

LÄHTEET	77
LIITTEET	81
Liite 1: Lupakysely vanhemmille	81
Liite 2: Havainnointirunko	82
Liite 3: Haastattelurunko	83

1 JOHDANTO

Ennen suurperheet tarjosivat lapselle sosiaalisen kehitysympäristön, mutta nykyisin lapsi viettää suuren osan varhaislapsuudestaan päivähoidossa. Näin ollen päivähoidon vastuu lapsen sosiaalistajana on suuri. (Huhtanen 2005, 8.) Vuonna 2009 Suomessa oli yksinomaan kunnan kustantamassa päivähoidossa 56,7 % lapsista (Sotkanet 2010). Pulkkinen (2002, 44 - 45) mukaan sosiaalinen alkupääoma löytyy lapsen yhteisöstä sillä hänen ja yhteisön jäsenten välisistä suhteista. Sosiaalista alkupääomaa ei ole lapsessa itsessään, vaan lapsi saa sen niin sanotusti perintönä tai lahjana häntä ympäröivältä kasvatusyhteisöltä. Koska merkittävä osa lapsista on päivähoidon piirissä, voidaan sen todeta olevan merkittävä paikka lapselle kartuttaa sosiaalista alkupääomaa ja luoda sosiaalisia suhteita toimiessaan yhteisöissä.

Päivähoitoyhteisöä voidaan nimittää kasvatusyhteisöksi, joka muodostuu kasvattajayhteisöstä ja lasten yhteisöstä (Kaipio 2000, 11 - 12). Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan lasten yhteisöjä ja niiden ilmenemistä uusimaalaisen päiväkodin kahdessa eri ryhmässä. Tässä yhteydessä lasten yhteisöllä ei tarkoiteta pelkästään koko päiväkotiryhmää, vaan lasten yhteisö on joustava käsite, joka voi tarkoittaa myös esimerkiksi kahden lapsen muodostamaa pieniyhteisöä päiväkotiryhmässä. Opinnäytetyön tavoitteena on lisätä kasvattajien tuntemusta lasten yhteisöistä, jotta kasvattajat puolestaan voivat työssään kehittää lasten yhteisöllisyyttä. Näin voidaan taata kaikille tasavertaisuus ja tilaisuus oppia yhteisöllisyyden tuomia hyötyjä, kuten esimerkiksi sosiaalisia taitoja.

Lasten muodostamilla yhteisöillä ja niissä koetuilla kokemuksilla on suuri ja tärkeä merkitys lapsen persoonallisuuden ja maailmankuvan kehitykselle. Lapsi toimii pitkälti sen mukaisesti, mikä yhteisössä on hyväksyttyä. Sen selvittäminen on tärkeää, koska sen mukaisesti yhteisö käyttää aina valtaa, luo statuksia ja säätelee käyttäytymistä yhteisössä. Tästä syystä yhteisötoimintaa tulisikin analysoida ja sen toiminta organisoida henkilöstöryhmässä määriteltyjen kasvatustavoitteiden toteutumiseksi. (Kaipio 2000, 110.)

Opinnäytetyön keskeinen tutkimuskysymys on, mikä on lasten yhteisö päiväkotiryhmässä ja miten se ilmenee siinä. Tätä tutkimuskysymystä pyrimme avaamaan selvittämällä, millä perusteilla lapset muodostavat yhteisöjään kyseisten päiväkotiryhmien sisällä ja millaisia piirteitä lapset arvostavat toverisuhteissa. Lisäksi tarkastelemme miten lapset tiedostavat yhteisöt ja miten he toimivat niissä. Näihin tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta vaiheittain etenevillä tutkimusmenetelmillä. Käyttämäämme metodologiseen triangulaatioon sisältyy sosiometrisen kysely, osallistuva havainnointi ja teemahaastattelu. Teoreettisen pohjan tälle opinnäytetyölle muodostavat aiemmat tutkimukset ja kirjallisuus yhteisöistä ja sosiaalisesta alkupääomasta varhaiskasvatuksen sekä sosiaalipsykologian näkökulmista.

2 OPINNÄYTETYÖN TARVE JA TARKOITUS

Opinnäytetyön tarkoituksena on tarkastella lasten yhteisöjä ja niiden ilmenemistä uusimaalaisen päiväkodin kahdessa eri ryhmässä. Tarkoituksena on myös vertailla ryhmistä saatua aineistoa. Päiväkodin, sen ryhmien ja lasten nimiä ei kuitenkaan mainita, jotta lasten anonymiteetti turvataan. Pääpaino on ryhmän sisäisten suhteiden ja vuorovaikutuksen tarkastelussa, eikä lasten henkilökohtaisten piirteiden arvioinnissa. Lasten välisiä suhteita selvitettiin ensin sosiaalipsykologisin mittarein, minkä jälkeen saatua tietoa syvennettiin lasten kokemuksilla ensin havainnointien ja sitten haastatteluiden avulla. Opinnäytetyö eteni vaihteittain ja jokainen tutkimusmenetelmä syvensi aikaisemmissa vaiheissa esiin nousseita teemoja.

Lapset muodostavat päiväkotiryhmässä yhteisön ja toimivat pitkälti sen mukaisesti, mikä yhteisössä on hyväksyttyä. Tämän perusteella myös yhteisö käyttää valtaa, luo statuksia ja säätelee käyttäytymistä yhteisössä. Yhteisöllä ja siinä koetuilla kokemuksilla on suuri ja tärkeä merkitys lapsen persoonallisuuden ja maailmankuvan kehitykselle. Tästä syystä yhteisötoimintaa tulisi analysoida ja sen toiminta organisoida henkilöstöryhmässä määriteltyjen kasvatus tavoitteiden toteutumiseksi. (Kaipio 2000, 110.) Opinnäytetyössä tarkastelemme päiväkotiryhmiä lasten yhteisinä ja tutkimme niissä ilmeneviä suhteita ja piirteitä niiden takana. Tietoa lasten yhteisöistä on yleensäkin vähän ja siksi lasten yhteisöjä on melko vaikea tutkia. Opinnäytetyön tarkoituksena on lisätä kasvattajien tietämystä lasten yhteisöistä ja niiden piirteistä. Tämän tietämyksen avulla kasvattajat voivat tunnistaa ja hyödyntää lasten yhteisöjä paremmin työssään. Yhteisöjen tuntemisen avulla voitaisiin mahdollistaa kaikille tasaver- taisuus, ja tilaisuus kartuttaa sosiaalista alkupääomaa sekä oppia muita yhteisöllisyyden tuo- mia hyötyjä kuten esimerkiksi sosiaalisia taitoja. Opinnäytetyön tarvetta voidaan perustella aiheen ajankohtaisuudella, sillä sitä on sivuttu monissa eri tutkimuksissa viime vuosina.

Opinnäytetyön teoreettisena tarkoituksena on saada tutkimustietoa lasten yhteisöistä ja nii- den muodostumisesta eli sen havaittavissa olevista piirteistä. Koska yhteisöjen muodostus on usein tilannekohtaista, nopeasti muuttuvaa ja perustuu leikki-tilanteisiin, voidaan löytää vielä yksityiskohtaisempia ja syvempiä piirteitä sille, mihin lasten yhteisöt ja niiden muodostumi- nen perustuvat. Tarkoituksena on siis tarkastella lasten sosiaalista käyttäytymistä ja statusta sekä muita yhteisöön vaikuttavia asioita, joita voidaan tarkastella sosiaalisen alkupääoman käsitteen kautta. Haluamme selvittää, mitä yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia löytyy kahden päiväkotiryhmän väliltä.

Kasvatuksen käytännöissä ja kasvattajakoulutuksessa lasten yhteisöjen tietoinen käyttäminen kasvatuksellisen vaikuttamisen välineenä on jäänyt liian vähälle huomiolle (Kaipio 2000, 110). Vaikka tämä opinnäytetyö ei suoranaisesti pyri yhteisön välineellistämiseen, sitä voidaan

käyttää apuna kasvatuksellisessa vaikuttamisessa, sillä yhteisöllisyyden merkityksen tiedostaminen on tärkeää järjestettäessä arkipäivän toimintaa päivähoidossa. Uusitalon ja Laakson (2005, 44) mukaan tukemalla lasten osallistamista esimerkiksi suunnittelun tai keskustelun avulla voidaan lisätä osallisuutta ja yhteisöllisyyttä päiväkotiryhmässä.

Lasten päivähoidosta (L 36/1973) annetun lain 2 a §:ssä on määritelty päivähoidon perustehtävä yhteiskunnallisesti. Päivähoidon keskeinen tehtävä on vanhempien tukeminen heidän kasvatustehtävässään sekä edistää lapsen tasapainoista kehitystä heidän kanssaan. Yhteisöllisyyden välineellistäminen tarkoittaa sitä, että yhteisöä voidaan pitää välineenä jonka avulla päivähoidon perustehtävä pyritään toteuttamaan. Tavoitteiden saavuttamisen osalta on tärkeää, että toiminta kasvatusyhteisössä on oikeasti yhteisöllistä, jolloin yhteisön jäseniä huomioidaan tasavertaisesti. Myös lapselle merkitykselliset asiat tulee ottaa huomioon todellisina yhteisten asioiden käsittelyssä. (Haapamäki 2000, 22 - 27.) Näin ollen lasten tasavertainen huomioiminen yhteisössä on tärkeää. Kun ymmärretään paremmin lasten yhteisöjä ja syitä sille miksi jotkut lapset jäävät yhteisön ulkopuolelle, voidaan heidän paikkaansa yhteisössä yrittää parantaa. Opinnäytetyömme tarkoituksena on lisätä kasvattajien tietämystä lasten yhteisöistä, jotta he saavat eväitä lasten yhteisön hyödyntämiseen työssään.

3 AIHEEN RAJAUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opinnäytetyön tavoitteena on tarkastella lasten yhteisöjä ja niiden ilmenemistä erilaisin tutkimusmenetelmin. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisö ovat tutkimuskohteina vielä varsin tuoreita, mistä syystä tutkimustietoa on vähän. Opinnäytetyön avainkäsitteitä ovat lasten yhteisö ja lasten yhteisöllisyys, sosiaalinen alkupääoma, sosiaalinen vuorovaikutus ja päiväkotiti. Opinnäytetyössä kuvataan ensisijaisesti lasten yhteisöjä, mutta samalla myös lasten yhteisöllisyyttä, joka luonnollisesti ilmenee näiden yhteisöjen sisällä. Lasten yhteisöistä pyritään löytämään tietoa tarkastelemalla lasten välistä vuorovaikutusta päiväkotiryhmässä. Koska opinnäytetyö toteutetaan päiväkodissa, ei sitä voida irrottaa varhaiskasvatuksen viitekehyksestä. Muun muassa sosiaalisen alkupääoman kautta päästään tarkastelemaan ryhmän arvoja ja normeja, jotka määrittävät ryhmän jäsenten käyttäytymistä ja muita ilmiöitä ryhmässä.

Opinnäytetyön tutkimuskysymyksillä pyritään löytämään enemmän kuvailevia kuin selittäviä vastauksia. Tämä on yleisesti ottaen tapaustutkimukselle luonteenomaista (Northey, Tepperman & Russel 2004, 79). Vaikka opinnäytetyössä viitataan koko päiväkotiyhteisöön, aihe on rajattu lasten omien yhteisöjen kuvailemiseen tietyn päiväkodin kahdessa ryhmässä. Tutkimuskysymysten luonnetta voidaan selittää myös tutkimusaineiston koolla, sillä kaksi päiväkotiryhmää on sinällään pieni aineisto antamaan yleistettäviä lainalaisuuksia, mutta riittävä antamaan kuvaa siitä, mitä haluamme tarkastella.

Päätutkimuskysymys on:

- Mikä on lasten yhteisö päiväkotiryhmässä ja miten se ilmenee siinä?

Pyrimme avaamaan päätutkimuskysymystä seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

- Millä perusteilla lapset muodostavat yhteisöjään kyseisten päiväkotiryhmien sisällä?
- Millaisia piirteitä lapset arvostavat toverisuhteissa?
- Miten lapset tiedostavat yhteisöt ja miten he toimivat niissä?

4 OPINNÄYTETYÖN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

4.1 Tapaustutkimus

Kuvailtaessa lasten omia kokemuksia soveltuu kvalitatiivinen tutkimusote paremmin kuin kvantitatiivinen. Kvalitatiivisen tutkimusotteen avulla saadaan avoimempaa, kerronnallisempaa ja kokonaisvaltaisempaa tutkimusaineistoa. (Greene & Hill 2009, 12 - 13.) Valitsimme kvalitatiivisen tutkimusotteen tähän oppinäytetyöhön, koska se soveltuu hyvin tutkimukseen, jossa ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista tai tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu myös silloin, kun tutkitaan luonnollisia tilanteita, joissa ei voida esimerkiksi kontrolloida läheskään kaikkia vaikuttavia tekijöitä. (Metsämuuronen 2008, 14.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa halutaan tarkastella luonnollisia tilanteita ainutlaatuisina tapauksina, jolloin ilmiötä tutkitaan kuvailemalla eikä tekemällä tilastollisia päätelmiä (Northey, Tepperman & Russel 2004, 79). Koska keskityimme luonnollisten tilanteiden tarkasteluun sekä ilmiön kuvailuun, sopi tämä tutkimusote opinnäytetyöhömmme.

Tutkimusmenetelmänä tapaustutkimusta on käytetty tilanteissa, joissa halutaan tuottaa tietoa yksilöistä, ryhmistä, organisaatioista ja sosiaalisuudesta, ja niihin liittyvistä ilmiöistä. Sitä on käytetty esimerkiksi sosiologian ja sosiaalityön piirissä. (Yin 2009, 4.) Tapaustutkimus luokitellaan kvalitatiivisen tutkimuksen keskeiseksi tiedonhankinnan strategiaksi, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiötä entistä syvällisemmin. Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu muun muassa se, että tutkittavasta tapauksesta pyritään kokoamaan monella tavalla ja monipuolisesti tietoja. Näitä hankittuja tietoja käyttäen pyritään tutkimaan sen hetkistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. (Metsämuuronen 2008, 16 - 17.)

Yleensä tapaustutkimuksella tuotetaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista. Tapaustutkimuksessa tyypillisesti tavoitellaan nimenomaan ilmiöiden kuvailemista ja aineistonkeruussa käytetään useita menetelmiä. Yksiselitteistä määritelmää tapaustutkimukselle ei kuitenkaan ole, sillä käsitteenä se on monisyinen ja sitä voi tehdä monella tavalla. Olennaista tapaustutkimuksessa on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, eli tapausten. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.) Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia menetelmiä, kuten esimerkiksi haastattelua ja havainnointia. Myös yleistettävyyden kannalta tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimusta, jos sen soveltaminen muihin yksilöihin on arveluttavaa. (Salo-Gunst & Viikko-Riihelä 2000, 37.) Vaikka tapaus ei yleisesti ottaen olekaan yleistettävissä, tutkija saattaa kuitenkin löytää yksilöitä yhdistäviä yhteisiä piirteitä (Metsämuuronen 2008, 18). Tämä opinnäytetyö oli tapaustutki-

musta, koska siinä tutkittiin kahta erilaista ryhmää. Yleistäminen ei ollut tarkoituksena, vaan asiaa haluttiin tarkastella tutkittavan ilmiön eli lasten yhteisöjen kannalta.

4.2 Aiemmat tutkimukset aiheesta

Tutkimuksia, joihin tutustuimme ja viittaamme tässä opinnäytetyössä, ovat Koivulan (2010) Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa, Jonsdottirin (2007) Barns kamratrelationer I förskolan - Samhörighet tillhörighet vänskap utansförskap ja Lehtisen (2003) Lasten kesken - lapset toimijoina päiväkodissa. Käytimme näitä tutkimuksia apuna kirjoittamisprosessissa muun muassa siten, että tarkastelimme mahdollisia yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia tutkimustulosten välillä.

Jonsdottir (2007) tutki lasten sosiaalisia suhteita, ja niistä erityisesti vertais- ja ystävyys-suhteita. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 18 päiväkotiryhmää, joihin lukeutui yhteensä 353 lasta, jotka olivat iältään 3 - 7 -vuotiaita. Jonsdottir (2007) perusteli tutkimusaihettaan muun muassa sillä, että suurin osa lasten sosiaalisista suhteista tapahtuu päiväkodissa. Toisena perusteena oli se, että empiiriset tutkimukset ja aiheeseen liittyvät teoriat julistavat lasten ystävyys-suhteiden kokonaisvaltaisen kehittymisen tärkeyttä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, edustaako päiväkotiympäristö, joka tarjoaa kaikille lapsille mahdollisuuden luoda hyvät suhteet muiden lasten kanssa. Jonsdottir (2007) oli määritellyt kolme tutkimuskysymystä, joihin hän etsi vastauksia tutkimuksellaan. Ensimmäinen kysymys liittyi siihen, onko lasten välisissä suhteissa olemassa toistuvia ja kaiken kattavia kaavoja, ja nähdäänkö niitä tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä. Toisena kysymyksenä oli se, että millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten sosiaalisista ominaisuuksista ja taidoista. Viimeinen kysymys koski tutkimukseen osallistuneiden ryhmien välisiä mahdollisia eroja niin lasten sosiaalisissa suhteissa kuin lastentarhanopettajien näkemyksissä. (Jonsdottir 2007, 169 - 171.) Näistä tutkimuskysymyksistä ensimmäinen sisältää samanlaisia asiasisältöjä kuin tämän opinnäytetyön tutkimuskysymykset. Tässäkin opinnäytetyössä pyrittiin selvittämään, kuinka paljon ystävyys-suhteita ryhmissä oli ja oliko ryhmissä lapsia, jotka ovat jääneet yhteisön ulkopuolelle. Vertailimme myös kahta eri päiväkotiryhmää ja tarkastelimme löytyykö ryhmien väliltä eroja ja yhteneväisyyksiä.

Metodeina Jonsdottir (2007, 173) käytti sosiogrammia ja opettajille suunniteltua arviointiteikkaa. Lastentarhanopettajat haastattelivat lapsia heidän vertaissuhteistaan kysymällä: ”Kuka on sinun ystäväsi ryhmästä?”. Jokaisen päiväkotiryhmän vastaukset Jonsdottir (2007) sijoitti omaan sosiogrammiinsa. Opettajat myös nauhoittivat lausuntonsa huolestaan lasten sosiaalisista taidoista ja ominaisuuksista. Jonsdottirin (2007) tutkimus oli opinnäytetyömme kannalta hyödyllinen, koska hänkin oli käyttänyt tiedonkeruumenetelmänä sosiogrammia. Hänen sosiogrammista saamiinsa tutkimustuloksiin on viitattu opinnäytetyön tulokset luvussa.

Koska muut menetelmät poikkesivat toisistaan, vertailua Jonsdottirin (2007) tutkimuksen ja tämän opinnäytetyön välillä ei ole tehty näiden osalta.

Koivulan (2010, 6) tutkimuksessa tarkoitus oli tutkia, määritellä ja syventää teoreettista ja empiiristä tietämystä lasten yhteisöistä, yhteisöllisyydestä ja yhteisöllisestä oppimisesta. Koivulan ensimmäinen tutkimustehtävä oli selvittää, miten yhteisöllisyys ilmenee lasten toiminnassa, sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa sekä miten lapset itse rakentavat yhteisöllisyyttään. Vastausta etsittiin myös siihen, mitkä tekijät edistävät ja estävät lasten yhteisöllisyyden kehittymistä. Toinen tehtävä oli tarkastella lasten yhteisöllistä oppimista. Vertaisryhmällä on merkitystä lasten oppimisessa, mutta silti alle kouluikäisten lasten oppimista on tutkittu vähän. Koivulan tarkoituksena olikin lisätä tietoa pienten lasten yhteisöllisestä oppimisesta ja näin tuoda kontribuutioita kasvatustieteelliseen keskusteluun. (Koivula 2010, 48 - 49.) Tutkimuksen pedagogisena tavoitteena taas oli pyrkimys tiedon tuottamiseen kasvatäjille lasten yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen tukemiseksi ja edistämiseksi (Koivula 2010, 13). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tällä opinnäytetyöllä on paljon yhtäläisyyksiä Koivulan (2010) tekemän tutkimuksen kanssa. Tavoitteena oli tarkastella myös lasten yhteisöllisyyden ilmenemistä päiväkotiryhmissä, mutta keskittyä laajemmin lasten yhteisöjen kuvaukseen. Yhteisöllinen oppiminen jäi kuitenkin tämän opinnäytetyön tarkastelun ulkopuolelle. Opinnäytetyö pyrkii myös omalta osaltaan lisäämään kasvattajien tietoisuutta lasten yhteisöjen ilmiöstä.

Koivula (2010, 12 - 13) perusteli tutkimustaan muun muassa sillä, että jo arkihavainnot ja tutkimukset osoittavat, yhteisöjen merkityksen olevan jo pienten lasten elämässä suuri. Tämä näkyy siten, että yhteisöihin osallistumisen avulla lapset rakentavat omaa identiteettiään, omaksuvat vertaiskulttuurinsa keskeisiä periaatteita sekä harjoittavat sosiaalisia kuin myös vuorovaikutustaitojaan. Tutkimus on myös kansallisesti että kansainvälisesti relevanttia, sillä yhteisö ja yhteisöllinen oppiminen kiinnostavat yhä suurempaa tutkijajoukkoa.

Tutkimukseen osallistui 41 saman päiväkodin lasta, jotka olivat iältään 3 - 6 -vuotiaita. Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla vapaan toiminnan ja leikin tilanteita, mutta myös haastatteluja käytettiin. Tutkimustapana oli etnografisia menetelmiä hyödyntävä tapaustutkimus ja aineistonkeruumenetelminä olivat pääasiassa videoimalla toteutettu havainnointi ja kynäpaperi-havainnointi. Havainnoinnin tueksi Koivula (2010) haastatteli lapsia kaksi kertaa ja tutkimusaineiston keruu ajoittui elokuusta heinäkuuhun eli yhden päiväkodin toimintavuoden ajalle. (Koivula 2010, 12.) Tässä opinnäytetyö oli myös tapaustutkimus jossa käytettävät menetelmät olivat suurimmaksi osaksi samat. Käytimme havainnointeja ja haastatteluja aineiston keräämisessä. Tutkimuksen yhtäläisyyksien vuoksi Koivulan tuloksia on vertailtu tämän opinnäytetyön aineistoista saatuihin tuloksiin.

Lehtinen (2003, 201 - 202) tutki lasten toimijuutta päiväkodissa ja päiväkotia lasten toimijuuden toimintaympäristönä. Tavoitteena oli tehdä näkyväksi ja selittää lasten erilaisuutta ja pätevyyttä toimijoina päiväkotiympäristössä. Tutkimuksen keskiössä oli lasten oma toiminta ja sen yhteys päiväkodin sosiaalisten järjestysten rakentumiseen. Empiirinen aineisto kerättiin osallistumalla yhden toimintavuoden ajan erään puolipäiväisen 5 - 7 -vuotiaiden esikouluryhmän arkeen ja toimintaan. Tutkimukseen osallistui 24 lasta, ja aineisto koostui havainnoinnista, lasten ryhmähaastatteluista, tutkimuspäiväkirjasta, valokuvista ja muutamasta videoinnista. Tutkimuskysymyksiä olivat, miten lapset neuvottelevat omia ja toistensa tilanteellisia asemia ja sosiaalisia järjestyksiä päiväkodin vuorovaikutuksessa, millaisia toimintaresursseja lapset käyttivät päiväkodin vuorovaikutustilanteissa toimiessaan sekä millaista sosiaalista pääomaa lapset rakentavat päiväkotiryhmässä. Hyödynsimme Lehtisen (2003) tutkimusta tässä opinnäytetyössä sosiaalisen pääoman tarkastelun osalta.

4.3 Sosiaalipsykologian näkökulma varhaiskasvatuksessa

Opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat ovat varhaiskasvatuksessa ja psykologiassa, erityisesti sosiaalipsykologiassa, mutta jonkin verran sivutaan myös kehityspsykologisia ja sosiologisia näkökulmia. Koska olimme tässä opinnäytetyössä kiinnostuneita nimenomaan lasten välisistä suhteista ja yhteisöllisyydestä, soveltuu tämä teoreettinen lähtökohta työhömmme hyvin. Tässä opinnäytetyössä teoreettinen tarkastelu on painotettu yhteisön tutkimiseen.

Sosiaalipsykologia on jakaantunut kahteen eri osa-alueeseen sen perusteella, halutaanko siinä painottaa psykologista vai sosiologista näkökulmaa. Psykologinen sosiaalipsykologia painottaa huomion keskipisteenä juuri yksilöä, ja sen avulla tutkijat yrittävät ymmärtää sosiaalista käyttäytymistä analysoimalla psyykkisten tilojen välitöntä viriämistä sekä persoonallisuuden piirteitä. Sosiologinen sosiaalipsykologia taas keskittyy ryhmään tai yhteisöön. Tutkijat yrittävät ymmärtää sosiaalista käyttäytymistä analysoimalla yhteiskunnallisia muuttujia, kuten sosiaalista statusta, sosiaalisia rooleja ja sosiaalisia normeja. (Franzoi 2006, 7.) Näiltä osin opinnäytetyössä käytettävä teoria on sosiologista sosiaalipsykologiaa. Tarkastelemme opinnäytetyössämme muun muassa lasten asemaa ryhmässä matalan ja korkean statuksen avulla. Havainnoinnissa kiinnitämme huomiota lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen.

Pyrimme tässä opinnäytetyössä tarkastelemaan ja kuvaamaan monipuolisesti tutkimusaihetamme emmekä suoraan vaikuttamaan kyseiseen ilmiöön kuten esimerkiksi siihen, miten päiväkotien yhteisöllisyyttä pystyttäisiin paremmin hyödyntämään toiminnan suunnittelussa päiväkodeissa. Lisäämällä tietämystä aiheesta pyrimme antamaan kasvattajille ja aiheesta kiinnostuneille mahdollisuuden vaikuttamiseen oman tietämyksen kautta. Opinnäytetyömme tarkoitus on toisaalta tuottaa lisää tietoa kyseisestä aiheesta ja mahdollisesti tuoda myös uusia näkökulmia siihen. Franzoin (2006, 26 - 27) mukaan sosiaalipsykologinen tutkimusprosessi

sisältää usein sarjan peräkkäisiä vaiheita ja siten siis eteneekin vaiheittain. Tutkimus vaatii myös huolellisen suunnittelun ja tieteellisten menetelmien käytön. Myös tältä osin opinnäytetyöllämme on yhtäläisyyksiä sosiaalipsykologisen tutkimuksen kanssa, sillä opinnäytetyömme tutkimusosuus koostuu kolmesta eri vaiheesta, ja tutkimuksessa eteenpäin meneminen edellyttää edellisen vaiheen loppuun saamista.

Ihmisten muodostamia yhteisöjä on kuvattu monin eri tavoin ja monien eri käsitteiden avulla, mutta yhteisön käsite on keskeinen erityisesti sosiaalipsykologian piirissä. Yhteisöä voidaan kuvata myös sosiaalisesti järjestelmäksi, jolla tarkoitetaan kokonaisuutta, johon ihmiset kuuluvat siten, että heidän välillään vallitsee riippuvuussuhde. Sosiaalinen järjestelmä on esimerkiksi perhe, missä riippuvuussuhde voi näkyä siten, että muutos yhden perheenjäsenen elämässä aiheuttaa muutoksen kaikkien elämässä. Tällainen muutos voi olla muun muassa vanhempien työttömyys. Myös päiväkotia voidaan nähdä sosiaalisena järjestelmänä, jonka tehtävä on tarjota varhaiskasvatuspalveluja ja tukea vanhempia kasvatustyössä. Tämän tavoitteen toteutumiseksi eri varhaiskasvatuksen työt on jaettu. Päiväkodissa eri tahoja edustavat muun muassa johtaja, lastentarhanopettaja, lastenhoitaja ja siistijä. Päiväkodin tehtävän onnistuminen edellyttää kuitenkin kaikkien osapuolten yhteistoimintaa. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2001, 18 - 19.) Samaa periaatetta voidaan soveltaa myös yhteen päiväkotiryhmään, koska sen jäsenet ovat keskenään riippuvaisia toisistaan ja toiminnan jatkuminen edellyttää kaikkien sen jäsenten yhteistoimintaa. Näin yksittäinenkin päiväkotiryhmä muodostaa sosiaalisen järjestelmän eli yhteisön, ja sosiologinen sosiaalipsykologia tarjoaa näin teoriaa ja menetelmiä aiheen tutkimiseen.

Myös sosiaalinen vuorovaikutus on sosiaalipsykologian keskeisimpiä käsitteitä ja myös oleellinen tämän opinnäytetyön osalta. Lasten muodostaessa omia yhteisöjään ja toisaalta toimiesseen yhtenä ryhmänä he ovat jatkuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Näin jokainen suhde lasten välillä sisältää mahdollisuuden vaikuttaa ja tulla vaikutetuksi. Lisäksi lapset tarvitsevat toisiaan saavuttaakseen erilaisia päämääriä, mikä puolestaan luo yhteistoimintaa. Lasten päämäärät ovat erilaisia ja riippuvat tilanteesta. Päämääränä voi esimerkiksi olla leikkikaverin saaminen. Kuitenkin lapsen ajattelun kehittyessä hän tunnistaa omat tarpeensa vaikka ei ymmärrä aina syytä niihin. Yhteistoiminta ja näiden päämäärien saavuttaminen puolestaan luovat riippuvuutta sillä asioiden saavuttaminen ei olekaan enää kiinni vain itsestä, vaan myös toisten halusta ja kyvystä toimia. Tällöin sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitteestä voidaan siirtyä yhteisöllisyyteen, milloin lasten keskuudessa tietyt tavat toimia ja sosiaaliset käytännöt taas alkavat muodostua ja vakiintua lasten erilaisissa yhteisöissä. Yhteenkuuluvuus yhteisön jäsenten kesken auttaa jäseniään tunnistamaan uuden ja vieraan, koska yhteisön jäsenet ovat paitsi fyysisesti lähellä toisiaan, myös sitoutuvat samojen käytäntöjen ja sääntöjen noudattamiseen. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2001, 11 - 17.)

Suurin osa lasten sosiaalisista suhteista toteutuu päiväkotiympäristössä (Jonsdottir 2007, 169). Vuonna 2009 Suomessa oli yksistään kunnan kustantamassa päivähoidossa 56,7 % lapsista (Sotkanet 2010). Lapsilla on luontainen tarve hakeutua toisten lasten seuraan, mikä puolestaan toteutuu helposti päiväkodissa. Lapsen aloittaessa päivähoidon hän saa toisen yhteisön kodin lisäksi johon hänen tulisi voida liittyä turvallisesti. Vaikka lapsi huomioidaankin päiväkodissa yksilönä, niin samalla hänet nähdään aina osana yhteisöä. Yhteisöön liittyminen on tärkeää, sillä yhteisön ja sen sisällä tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla opitaan tärkeitä asioita, kuten esimerkiksi omien tarpeiden ja halujen säätelyä sekä toisten huomioon ottamista. Sisäistääkseen normeja ja rajoja, joiden avulla lapsi voi oppia säätelemään omia tarpeitaan ja aggressiotaan sekä toimimaan toisten hyväksi, tarvitaan useita toistoja. Vuorovaikutus aikuisten ja toisten lasten kanssa on lapselle aina palkitsevaa mutta samalla myös kuluttavaa. Tämä näkyy etenkin alle kouluikäisissä lapsissa, sillä heillä ei ole välttämättä vielä riittäviä taitoja yhdessä toimimiseen. Esimerkiksi ristiriitatilanteiden ratkaisumalleja ei vielä hallita. Muun muassa tästä syystä tarvitaan usein aikuisen ohjausta, tukea ja mallia päivittäisissä tilanteissa. Lapsille on tyypillistä selvittää riitoja valtaa käyttämällä, kuten esimerkiksi sanomalla: "jos sä et tee niinku mä haluan, mä en kutsu sua mun synttäreille". (Mikkola & Nivalainen 2009, 19.)

5 YHTEISÖ JA YHTEISÖLLISYYS

Yhteisö on yksi ryhmämuodoista, johon on liittytty ja liitytään edelleen joskin eri merkityksissä kuin ennen, jolloin siihen liityttiin elämässä selviytymisen pakosta. Nykyään yksilö ei tarvitse yhteisöä konkreettisesti hengissä säilymiseen. Edelleenkin yhteisön ulkopuolelle jäämisestä voi olla vakavia seurauksia yksilön hyvinvoinnille. Yhteisöllä tarkoitetaan alueellisesti rajattua ihmisryhmää jonka jäsenten välillä on voimakas yhteenkuuluvuuden tunne ja jotka ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. On tärkeää arvioida yhteisöä sen perusteella, mikä sen henkilökohtainen merkitys on yksilölle. Yhteisön ehkä keskeisimpänä tunnusmerkkinä voidaan pitää yhteisyyden kokemusta. Tietoisuus yhdistävästä asiasta luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta yhteisöön kuulumisen ei tarvitse olla kovinkaan toiminnallista. Vaikka yhteisöt eivät olisi kiinteitä tai toiminnallisia, ne voivat olla yksilön merkitysmaailmassa tärkeitä. (Himberg & Jauhiainen 2004, 163 - 166.)

Yhteisön jäsenyys toteutuu vuorovaikutuksessa yhteisön toisten jäsenten kanssa. Tämä jäsenyys voi toisinaan olla niin itsestään selvää, ettei sitä huomaa ennen kuin yhteisöstä joutuu eroamaan. Kokeakseen elämänsä ja itsensä merkitykselliseksi yksilö tarvitsee yhteisön arvostuksen ja hyväksynnän. Yhteisön jäsenten merkitys, sen toiminnan tavoitteen tärkeys ja oma osallistuminen tekevät yhteisöön kuulumisen kokemuksesta syvempää. Yhteisöllisyyden syntyminen jonkin ihmisryhmän sisälle on epävarmaa. Helpoiten se voi kuitenkin muodostua esimerkiksi jonkin organisaation sisälle, kuten päiväkotiin. Lisäksi yhteisön muodostuminen edellyttää jäsenten halukkuutta ja vapaaehtoisuutta liittyä siihen. (Kopakkala 2008, 30 - 32.)

On tärkeää käyttää johdonmukaisesti niitä käsitteitä, jotka sopivat merkityssisältönsä puolesta parhaiten tekstiin. Ryhmän ja yhteisön käsitteitä käytetään usein synonyymeina, vaikka ne eivät välttämättä tarkoita samaa asiaa. Lapsiryhmän käsite on vakiintunut suomalaiseen päiväkotikulttuuriin. Ryhmän ja yhteisön käsitettä on kuitenkin vaikea erottaa toisistaan, koska lapsiryhmän käsitettä avatessa sen sisältö viittaa yhteisöön ja sen piirteisiin. Kielellisessä merkityksessä käsitys viittaa taas ryhmään, mistä syystä molempia käsitteitä käytetään rinnakkain. (Koivula 2010, 17.) Tässä opinnäytetyössä käytämme yhteisön käsitettä ilmentämässä ryhmän välisiä suhteita ja rakenteita. Täten käsitettä käytetään joustavasti. Asiayhteydestä riippuen sillä voidaan tarkoittaa koko lapsiryhmää tai esimerkiksi kahden lapsen muodostamaa toverisuhdetta.

5.1 Yhteisöt päiväkodissa

Lehtisen (2003, 190) mukaan päiväkodissa toiminta perustuu suuressa määrin sopimuksellisuuteen ja sitä voidaan pitää yhtenä yhteiskunnalle tyypillisenä yhteisönä. Toimiminen siellä edellyttää paitsi yksilöllisyyttä, myös oman jäsenyyden rakentamista ryhmässä. Asema ryhmän jäsenenä ja tilanteelliset asemat vuorovaikutuksessa tuotetaan yhteisesti sosiaalisissa käytännöissä, eivätkä ne ole vain olemassa olevia paikkoja, joihin lapset voivat asettua. Kaipion (2000, 11 - 12) mukaan päivähoidossa voidaankin nähdä kolmenlaisia yhteisöjä. Yksi näistä on kasvatusyhteisö, jonka määritellään koostuvan lasten yhteisöstä ja kasvattajayhteisöstä. Koko päivähoitoyksikkö voidaan siis nähdä kasvatusyhteisönä, jonka sisällä toimii erikseen kasvattajayhteisö ja lasten yhteisö. Kasvatusyhteisössä yhteisyys kehittyy vuorovaikutuksen avulla. Kasvatusyhteisö voidaan ymmärtää yhteisyyden lähtökohdista määrittyvänä toiminnallisena yhteisönä, jossa jäsenten ryhmäidentiteetti muotoutuu konkreettisen toiminnan seurauksena. Kaikille yhteisöille yhteistä on jäsenten välinen verraten pysyvä ja toisaalta välitön vuorovaikutus, vaikka yhteisöt voivat vaihdella toimintamodoiltaan ja tavoitteiltaan. Vuorovaikutuksessa muotoutuvat ja määräytyvät yhteisön jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet ja käyttäytymismuodot sekä suhtautuminen yhteisön ulkopuolisiin ihmisiin. Päivähoitoyhteisö on toiminnallinen yhteisö, jossa yhteisöllisyys viittaa tapaan tai toimintaperiaatteeseen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen.

Toisen yhteisön muodostavat kasvattajat, joiden perustehtävä on kasvatusyhteisön mukainen. Kolmannen yhteisön muodostavat lapset - lasten muodostaman päiväkotiryhmän voi itsessään mieltää lasten yhteisöksi, mutta sen sisällä toimivat myös lasten itse muodostamat pienyhteisöt. Pieniyhteisöillä tarkoitetaan siis kahden tai useamman lapsen muodostamia yhteisöjä. Lasten yhteisöjen toimintatavat ja normit voivat olla hyvinkin erilaisia kuin kasvattajien yhteisössä, sillä lapset luovat ne itse. Päiväkodit ryhmittyvät yleensä pienemmiksi yksiköiksi luontevasti. Ryhmittyminen voidaan nähdä päiväkodin jakaantumisenä omiin yksittäisiin ryhmiinsä, esimerkiksi iän tai erityisyyden mukaan mutta myös yhden ryhmän sisällä ilmeneviin pienempiin ryhmiin. Yhteistyö ja yhteisöllisyys ovat turvallisempia ja tiiviimpiä yhden päiväkotiryhmän sisällä kuin kaikkien päiväkodin ryhmien välillä. (Haapamäki 2000, 23.) Koska tässä opinnäytetyössä olemme kiinnostuneita lasten yhteisöistä ja niiden toiminnasta, keskitymme niiden tarkasteluun.

Henkilöt, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä, ovat lapsen vertaisia. Vertaiset eivät välttämättä ole täsmälleen samanikäisiä kuin lapsi itse, mutta kuitenkin he ovat usein ikätovereita. (Salmivalli 2005, 15.) Koska päiväkotiryhmät koostuvat suunnilleen samanikäisistä lapsista, joiden oletetaan olevan tietyllä kehitystasolla, voidaan päiväkotiryhmästä puhua lasten vertaisryhmänä. Täten

myös päiväkotiryhmän sisällä olevia lasten muodostamia yhteisöjä voidaan pitää vertaisryhminä.

Yhteisöön kuulumiseen liittyy oleellisesti lapsen sosiaalinen status, ja statuksen ollessa korkea on yhteisöön kuulumisen tunne palkitseva. Päiväkotiyhteisö tarjoaa lapselle ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta. Lisäksi lasten yhteisössä opetellaan yhdessä toimimista ja kompromissien tekemistä mutta myös muun muassa oman paikan ottamista ja jämäkkyyttä. Yhteisössä tapahtuu myös sosiaalista vertailua, minkä avulla lapsi voi oppia paljon itsestään ja rakentaa minäkuvaansa sekä käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että lapsen ollessa jatkuvasti yhteisössä torjuttu, hän alkaa helposti itsekkin pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Kuitenkin on hyvä muistaa, ettei korkea sosiaalinen asema ole myönteisen kehityksen välttämätön edellytys, eivätkä kaikki lapset voi olla suosittuja. Sen sijaan edes kohtalainen toverisuosio näyttäisi suojaavan lasta vaikeuksilta. Nämä vaikeudet voivat ilmetä muun muassa siten, että yhteisön ulkopuolelle jätetty lapsi ei pääse harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan niissä tilanteissa, joissa muut niitä opettelevat. Lapsen sosiaalisella statuksella on taipumusta olla hyvin pysyvä sen jälkeen, kun se on kerran muodostunut. Tämä näkyy siten, että torjutun lapsen toiminta tulkitaan yhteisössä kielteiseksi huolimatta siitä, miten lapsi toimii. Juuri tästä syystä sitä on myös vaikea muuttaa. (Salmivalli 2005, 32 - 33.)

Lapsilla alkaa ilmetä jo toisen ikävuoden alussa sosiaalista käyttäytymistä, jonka muodot kehittyvät nopeasti monitahoisiksi. Lapsen kykyä ystävystyä vertaistensa kanssa pidetään siis eräänlaisena osoituksena lapsen sosiaalisesta kompetenssista eli sosiaalisesta pätevyydestä ja kyvykkyydestä. Sosiaaliselle kompetenssille ominaista katsotaan olevan tehokas omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen kuitenkin siten, että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin säilyvät. Kuitenkaan kaikkiin määritelmiin ei sisälly automaattisesti ajatusta myönteisten vuorovaikutussuhteiden luomisesta ja ylläpitämisestä. Tällöin siis oletetaan, että nämä kuuluvat yksilön tavoitteisiin. (Salmivalli 2005, 71.) Poikkeus (1996, 100) määrittelee sosiaalisen kompetenssin kyvyksi käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössä olevia resursseja ja tätä kautta saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita. Tavoitteet taas voivat olla hyvinkin moninaisia esimerkiksi lelun saaminen toiselta tai tiedon hankkiminen toiselta lapselta (Salmivalli 2005, 71).

Sosiaalinen kompetenssi kehittyy lapsilla jo alle kouluikäisenä, joten sitä voidaan seurata päiväkodissakin. Lapsen kyky luoda ystävyyssuhteita ja ylläpitää niitä, edellyttää lapselta sosiaalisten taitojen hallitsemista. Tämä on kuitenkin vain yksi osa-alue ystävyyden ja yhteisöjen muodostuksen takana. Lasten välinen ystävyys kehittyy ja muuttuu lasten kehitystason ja iän mukana. Lasten muodostama yhteisö luo tilanteita, joissa lapsilla on mahdollisuus harjoitella toimivia sosiaalisia taitoja, kuten esimerkiksi tasa-arvoisuutta, saamista ja jakamista,

vertaishyväksymistä ja molemminpuolisuutta. Yhteisön ja sen sisällä olevien ystävyys-suhteiden on todettu myös auttavan lapsia heidän sopeutumisoongelmissaan. Lasten yhteisöt ja ystävyys-suhteet saavat yleensä alkunsa toisten hyväksynnän saamisesta. (Kauppila 2006, 139 - 140.)

Sosiaalista kompetenssia voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta riippuen siitä, painotetaanko siinä käyttäytymistä, kognitiota, emootioita, motivaatiota vai kontekstia. Ne ovat silti kaikki tärkeitä pyrittäessä ymmärtämään sosiaalista vuorovaikutusta. Tärkeää onkin ymmärtää, että edellä mainittujen näkökulmien kuvaamat ilmiöt eivät ole toisistaan irrallisia vaan vaikuttavat toinen toisiinsa. Tarkasteltaessa sosiaalista kompetenssia kontekstuaalisesta näkökulmasta huomio kiinnittyy erityisesti ryhmän vuorovaikutukseen liittyviin tekijöihin. Nämä vaikuttavat muun muassa lapsen käyttäytymisestä tehtyihin tulkintoihin ja hänen asemaansa ryhmässä. (Salmivalli 2005, 74.)

Lapsille muodostuu toveriryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta tunne ryhmään kuulumisesta ja lapsi kokee kumppanuutta. Toverisuhteisiin verrattuna ystävyys-suhteet ovat intensiivisempiä, kahdenkeskisiä ja vastavuoroisia ihmissuhteita. Molemminpuolinen kiintymys ja sitoutuminen ovat ominaisia ystävyys-suhteelle. Tämä näkyy muun muassa siten, että ystävien kesken on enemmän emotionaalista jakamista ja keskustelua kuin tovereiden kesken. Ystävyys-suhteessa olevat lapset ovat myös motivoituneempia ratkaisemaan erimielisyydet nopeasti. Ystävyys-suhteita pidetään erityisen tärkeinä vuorovaikutuksellisen herkkyyden ja yhteistyötaitojen kehittymisen kannalta. (Poikkeus 2001, 123.) Lasten yhteisö tarjoaa lapselle vastavuoroisia ystävyys-suhteita ja ryhmään integroitumista. Kuitenkin nämä kaksi asiaa palvelevat eri tarkoituksia. Ystävyys-suhteet tarjoavat kontekstin, jossa opitaan asioita, joita tarvitaan myöhemmissä läheisissä suhteissa, kuten parisuhteessa. Yhteisöön kuulumisen tarjoaa tilaisuuden opetella niitä taitoja, joita tarvitaan myöhemmin elämässä, erityisesti ryhmässä ja yhteiskunnassa toimiessa. Kuitenkin opitut asiat niin ryhmissä kuin ystävyys-suhteissa ovat osittain päällekkäisiä, koska esimerkiksi yhteistyötaitoja opitaan vastavuoroisten ystävien ja muiden vertaisten kanssa. (Salmivalli 2005, 68.)

Yhteisössä lapsen asemaan ei kuitenkaan vaikuta pelkästään hänen sosiaalinen käyttäytymisensä vaan myös sellaiset asiat, jotka vaikuttavat hyvin pinnallisilta. Tällaisia asioita voi olla muun muassa ulkonäkö, liikunnallisuus, motoriset taidot ja fyysiset poikkeavuudet. Edellä mainittujen asioiden vaikutus yhteisössä kuitenkin vaihtelee suurestikin yhteisöstä toiseen. On yhteisökohtaista mitkä asiat missäkin yhteisössä ovat arvostettuja ja siten johtavat hyväksyntään. Tämä taas riippuu yhteisön normeista, mihin vaikuttaa myös lasten ikätaaso. (Salmivalli 2005, 29.) Tässä opinnäytetyössä tarkastelemme myös lasten sosiaalista käyttäytymistä ja statusta, mutta olemme kiinnostuneita myös muista yhteisöön vaikuttavista asioista. Ha-

lusimme selvittää, löydämmekö joitain yhtäläisyyksiä kahden ryhmän väliltä muun muassa lasten statuksiin liittyen.

5.2 Lasten yhteisö sosiaalisen alkupääoman lähteenä

Tässä opinnäytetyössä tarkastelemme lasten yhteisöjä muun muassa sosiaalisen pääoman käsitteen kautta. Sosiaalisen pääoman käsitteelliset lähtökohdat löytyvät ranskalaisesta ja amerikkalaisesta sosiologiasta, käsitteellä on myös toisistaan hieman poikkeavia tulkintoja. Sosiaalisen pääoman käsitteestä on luotu myös sosiaalisen alkupääoman käsite, jolla taas viitataan lasten sosiaalisen kehityksen lähtökohtien tarkasteluun. (Pulkkinen 2002, 36.) Tämä käsite on siis olennainen tämän opinnäytetyön kannalta, sillä tarkastelemme nimenomaan lasten sosiaalista toimintaa ja yhteisön muodostamisen lähtökohtia.

Vaikka käsite itsessään on suhteellisen uusi, on kyseinen ilmiö kuitenkin ollut tunnettu psykologiassa jo pitkään. Sosiaalista alkupääomaa ei ole lapsessa itsessään, vaan lapsi saa sen niin sanotusti perintönä tai lahjana häntä ympäröivältä kasvatusyhteisöltä. Sosiaalinen alkupääoma siis löytyy lapsen yhteisöstä ja hänen ja yhteisön jäsenten välisistä suhteista, näin ollen erot lasten sosiaalisessa alkupääomassa voivat olla merkittäviä. Lapsen oma sosiaalinen pääoma karttuu pikku hiljaa niin passiivisesti vastaanotetun ympäristövaikutuksen kuin aktiivisen kasvatuksen tuloksena sosiaalisen alkupääoman ollessa perustana tälle. (Pulkkinen 2002, 44 - 45.)

Sosiaalisen alkupääoman ajatellaan koostuvan kolmesta tekijästä, jotka vaikuttavat lapsen kasvuympäristössä. Ensimmäisenä tekijänä ovat arvot ja normit, jotka määrittävät yhteisön jäsenten käyttäytymistä ja muita ilmiöitä yhteisössä. Yhtenä esimerkkinä voi olla kiusaaminen päiväkotiryhmässä. Toisena tekijänä on yhteisön tuki, jolla viitataan erityisesti sosiaalisiin verkostoihin ja niiden merkitykseen lapselle, eli esimerkiksi siihen, miksi ystävät ovat lapselle tärkeitä. Kolmantena tekijänä on luottamus, jonka perusta syntyy jo varhaisissa ihmissuhteissa. Mikäli lapsen turvallisuudentunne järkkyy pahasti, sillä voi olla pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen kehitykseen niin sosiaalisissa suhteissa kuin myös esimerkiksi oppimisessa. (Pulkkinen 2002, 44 - 45.) Luottamus sosiaalisen pääoman elementtinä ei synny hetkessä, vaan se kehittyy hitaasti sosiaaliseksi toimintaresurssiksi. Näin se siis rakentuu sosiaalisen verkoston yhteydessä, mikä taas pysyy koossa paljolti keskinäisen luottamuksen ansiosta. Synnyttyään luottamukselle näyttäisi kuitenkin olevan ominaista verraten vahva pysyvyys. (Lehtinen 2003, 193.)

Sosiaalista pääomaa ei kuitenkaan voida pitää neutraalina yhteisenä hyvänä, vaan sen luonne riippuu käyttötarkoituksesta. Jos tilanteessa vallitsevaan sosiaalisen sisältöön tai arvoihin sisältyy kielteisiä vallanmuotoja ne saattavat synnyttää spontaania epäsosiaalisuutta, ja näin

ehkäistä myönteisen sosiaalisen pääoman rakentumista tilanteessa. Pidemmällä aikavälillä ne alkavat murentaa sosiaalisen pääoman keskeisiä elementtejä eli lasten välistä suosiota, luottamusta, vastavuoroisia normeja sekä sosiaalista verkostoa. Kielteinen vallankäyttö lasten keskuudessa johtaa epävarmuuteen ja ennustamattomuuteen keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jotka puolestaan muodostuvat esteiksi myönteisen sosiaalisen pääoman kasautumiselle. (Lehtinen 2003, 192 - 193.)

Lasten mahdollisuudet omaksua kulttuurista pääomaa, kuten sosiaalisia taitoja, moraalista luotettavuutta ja tietoja riippuvat paljolti lasten sosiaalisesta alkupääomasta, jossa voi olla suuria eroja kasvuympäristöjen erojen vuoksi. Lasten mahdollisuudet rakentaa omaa sosiaalista pääomaansa eli arvojärjestelmäänsä, sosiaalisia verkostojaan ja luottamuksellisia suhteita riippuvat lasten omaksumasta kulttuurisen pääoman määrästä ja laadusta. Suotuisissa oloissa sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman karttuminen on vastavuoroista ja kasvun suunta on yksilön ja yhteisön hyvä. Siihen, miten lapsi pystyy tekemään aloitteita sosiaalisten suhteiden solmimiseksi vaikuttaa lapsen sosiaaliset taidot ja persoonallisuus. Lasten yhteisöissä siteet jäsenten välillä voivat olla vahvoja ja heikkoja. Vahvimpia siteitä ovat esimerkiksi perheen jäsenten ja ystävien väliset siteet. Kaikki siteet ovat kuitenkin tärkeitä, jotta lapsen on mahdollista verkostoitua monipuolisesti yhteisöön. (Pulkkinen 2002, 46 - 47.)

Päivähoito on suomalaisessa yhteiskunnassa vakiinnuttanut asemansa tärkeänä lapsuuden instituutiona, joten päiväkodeista on siten muodostunut merkittävä lasten sosiaalinen ja kulttuurillinen toimintaympäristö. Sen lisäksi että päiväkodissa lasten keskinäinen vuorovaikutus toteutuu, on siitä tullut myös keskeinen tekijä lasten arjen rakentumisessa. Lasten saamista kokemuksilla on ensiarvoisen tärkeä merkitys, sillä toimiminen ikätovereiden kanssa ei ole tärkeää vain tulevien vuorovaikutussuhteiden oppimisen kannalta, vaan se on myös olennainen osa lasten arkipäivää. (Lehtinen 2003, 189.)

Koska päivähoidon yksi perustehtävä on tukea vanhempia heidän kasvatustyössään, voidaan päivähoidon tehtävänä myös nähdä lasten sosiaalisen alkupääoman kartuttaminen. Sen lisäksi, että päivähoidon henkilökunta kartuttaa lapsen sosiaalista alkupääomaa, sen tekevät myös lasten omat yhteisöt. Jokainen lapsi on kotoaan ja päiväkodista ammentanut sosiaalista alkupääomaa ja jakaa sitä eteenpäin toisille lapsille näiden kanssa toimiessaan. Eri perheistä ja kasvuympäristöistä tulleet lapset tuovat osan tästä kasvuympäristöstään ja sen antamasta sosiaalisesta alkupääomasta mukanaan päiväkotiin toisille lapsille jaettavaksi. Sosiaalisen pääoman tarkastelu on opinnäytetyömme kannalta tärkeää, koska se antaa kuvaa yhteisöstä ja sen jäsenistä. Koska aineiston keruu tapahtuu ainoastaan päiväkodissa, emme voi tarkastella perheen antamaa sosiaalista alkupääomaa, vaan tarkastelemme nimenomaan päiväkodin ja lasten yhteisöjen vaikutusta lasten saamaan sosiaaliseen alkupääomaan.

5.3 Leikki yhteisöllisenä toimintana

Reunamon (2007, 31 - 32) mukaan päiväkodeissa on runsaasti vapaata leikkiaikaa, sillä lähes kuusikymmentä prosenttia lasten aamupäivästä päiväkodissa kuluu sisä- tai ulkoleikkiin. Vapaissa leikkitilanteissa lapsilla on yleensä mahdollisuus vaikuttaa itse siihen, mitä he leikkivät, ja varsinkin heidän leikkiensä sisältöön. Päiväkodin toimintaan sisältyy myös ruokailutilanteet sekä perushoito, jolla tarkoitetaan muun muassa WC-tilanteissa auttamista tai pukeamista ja riisumista. Luonnollisesti myös ohjaavalla kasvatuksella on paikkansa päiväkodin arjessa. Tällä tarkoitetaan toimintaa jossa aikuinen on mukana tuomalla siihen kasvatuksellisen elementin. Näitä ovat esimerkiksi liikuntatuokiot. Vaikka Reunamo (2007) ei olekaan tarkastellut iltapäivän toimintaa, hän toteaa sen olevan yhtä tärkeää kuin aamupäivänkin toiminta. Iltapäivisin ohjatun toiminnan osuus on yleensä vähäisempi kuin aamupäivisin.

Koska vapaa leikkiaika on näin suuressa osassa päiväkodin arjessa, olemme tässä opinnäytetyössä keskittyneet enimmäkseen vapaan toiminnan tilanteisiin. Vapaan toiminnan tilanteet ovat opinnäytetyömme kannalta olennaisia, koska niissä lapset määrittelevät ja valitsevat yleensä itse yhteisönsä ja sen toiminnan. Vapaan toiminnan muotoja on useita erilaisia, joista Koivula (2010) on eritellyt tutkimuksessaan muun muassa leikin, piirtämisen ja pelit tarkkailtaviksi toiminnan muodoiksi. Tässä opinnäytetyössä olemme sisällyttäneet kaikki nämä vapaan toiminnan muodot leikin käsitteeseen. Lasten ikäjakaumasta johtuen leikin muodot vaihtelivat ja olivat hyvin moninaisia, joten tästäkään syystä emme halunneet rajata leikin käsitettä liian tiukasti. Tutustumisjaksomme aikana havaitsimme, että leikkitilanteet olivat moninaisia ja niissä lasten vuorovaikutus näkyi rikkaimmillaan. Myös lasten yhteisöt olivat selvimmin näkyvillä leikkitilanteissa. Leikkitilanteissa tapahtui myös suurin osa yhteisöön ”hyväksymisistä” ja ”hylkäämisistä”, jotka olivat opinnäytetyömme kannalta tärkeitä huomion kohteita.

Päiväkodissa lapsi on käytännössä toisten lasten ympäröimä, sillä päiväkodissa on enemmän lapsia kuin aikuisia. Lapset ovat toistensa kanssa tekemisissä päivittäin, sillä päiväkodissa eletään pitkälti lasten muodostamissa vertaisryhmissä. Näissä ryhmissä toimiessaan lapset harjoittelevat sosiaalisen elämän kannalta tärkeitä taitoja ja saavat kokemuksen yhteisön jäsenyydestä. Lasten on tehtävä päiväkodissa uusia tulkintoja siitä, miten ollaan yhdessä. Lasten luontainen kiinnostus toisiaan kohtaan on kuitenkin perustana lasten yhteisen toiminnan käynnistymiselle. Lapsilla on ilmeinen tarve käynnistää keskinäinen vuorovaikutus. (Kalliala 2008, 36.) Leikissä keskeisenä pidetään sitä, että se on lapsesta kivaa, vapaaehtoista ja spontaania (Nieminen 2004, 6). Leikki kulkee lasten mukana, joten se tulee myös päiväkotiin. Kuvaukset lasten välisestä vuorovaikutuksesta ovatkin usein leikin kuvauksia. Huolimatta siitä, että yksinkin voi leikkiä, leikki on kuitenkin perusluonteeltaan sosiaalista. Leikki, joka tuo tyydytystä, kuuluu lapsen arvoiseen lapsuuteen myös päivähoidossa. Leikkiä voidaan tarkastella vuorovaikutuksena. Tällöin se alkaa paljon aikaisemmin kuin lapsi edes osaa luoda kuvit-

teellisen tilanteen. Jo ensimmäistä tietoista hymyä voidaan pitää leikin alkupisteenä, kyky leikkiä kehittyy sitä mukaan, kun lapsi alkaa vastata hymyyn. (Kalliala 2008, 39 - 40.)

Lapset rakentavat leikissään yhteistä sosiaalista todellisuutta perustuen omiin kokemuksiinsa, käsityksiinsä ja kaikkeen siihen mitä ympärillään näkevät, kuulevat ja kohtaavat. Leikki on vahvasti lasten ominta toiminta-aluetta, missä ilmenee heidän tapansa tulkita asioita ja tapahtumia, ja antaa niille merkityksiä. (Holkeri-Rinkinen 2009, 221.) Muun muassa tästä syystä keskityimme erityisesti leikkitilanteiden havainnointiin tässä opinnäytetyössä.

Lapsi ilmentää omaa ajatteluaan ja tunteitaan toimiessaan itselleen luontaisella ja mielekkäällä tavalla. Tällainen toiminta vahvistaa lapsen käsitystä itsestään ja hänen hyvinvointiaan sekä lisää hänen osallistumismahdollisuuksiaan. Vertaisryhmä vaikuttaa leikin kulkuun merkittävästi, sillä leikki on luonteeltaan sosiaalista. Leikki ja toiminta siinä eivät kuitenkaan ole itsestään selviä, sillä sama toiminta voi olla toiselle lapselle leikkiä, toiselle ei. Tästä syystä leikkiä voidaankin pitää määrätynlaisen toiminnan sijasta enemmän asenteena. Kaikki mikä lapsen leikissä näkyy, on lapselle merkityksellistä jollakin tapaa, vaikka kaikki lapselle merkityksellinen ei näkyisikään leikissä. Lapset eivät ensisijaisesti leiki oppiakseen, mutta oppivat kuitenkin koko ajan leikkiessään. (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 20 - 21.)

Vaikka leikkitilanteet, joita havainnoimme, olivat pääasiassa vapaata lasten keskistä toimintaa, ei kasvattajien merkitystä voitu kokonaan sulkea pois, sillä leikki vaati usein epäsuoraa tai suoraa ohjausta. Kasvattajan rooli vaihtelee kuitenkin lasten iästä, leikkimisen taidoista ja leikin lajista. Se voi olla leikkiin osallistumista tai ulkopuolista havainnointia. Pääsääntöisesti kasvattajan tehtävä on kuitenkin olla leikin rikastuttaja esimerkiksi välineiden tai mielikuvien avulla. Kasvattajien on tärkeää ymmärtää vertaisryhmän merkitys lasten omaehtoisen leikin mahdollistajana ja antaa tilaa ja vapautta lapsista lähteville leikki-ideoille. (Sosiaali- terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 21.)

Kolmevuotiaat ja sitä vanhemmat lapset kiinnostuvat rakenteluleikeistä, ja leikin kesto pitelee sen mukaan mitä vanhempi lapsi on. Yli kolmevuotiaat aloittavat myös roolileikkien leikkimisen, joissa lapsen kokeileva käyttäytyminen ja toisten lasten kanssa tapahtuva vuorovaikutus edistävät roolien omaksumista. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2007, 59 - 61.) Kolmevuotiaan leikkeihin sisältyy jo valmistelua ja suunnittelua, joka näkyy parhaiten roolileikkien aloittamisessa. Kolmevuotias voi leikkiä roolileikkiä yhdessä toisten lasten kanssa, mutta ne jäävät kuitenkin usein lyhyiksi. Hän osaa toteuttaa ajatuksiaan ja kykenee leikkimään yksinkin. Neljävuotiaan mielikuvitus vilkastuu entisestään ja leikit kestävät pidempään kuin aiemmin. Neljävuotias osaa eläytyä leikkeihin ja leikeissä on yhä enemmän vuoropuhelua muiden lasten kanssa. Ryhmäleikit sujuvat hyvin ja leikin suunnittelukin

voidaan tehdä yhdessä sanallisesti. Neljävuotiaalla on usein korostunut halu olla paras ja se voi synnyttää leikeissä riitaa. Viisivuotias ymmärtää jo ystävien tärkeyden mutta nahistelua esiintyy kuitenkin jonkin verran. Roolileikit ovat viisivuotiaallekin mieleisiä ja leikin säännöt alkavat kiinnostaa, tämän lisäksi myös vallankäyttö tulee mukaan leikkiin. Ristiriitatilanteissa viisivuotias osaa jo keskustella leikin periaatteista ja säännöistä. Esikouluikäisellä leikki monipuolistuu koko ajan. Leikissä ja toimissa näkyy esikuvien vaikutus. Esimerkiksi esikouluikäiset lapset tekevät leikissä ”aikuisten juttuja”, kuten leikkivät kotia ja koulua, missä leikin piirteet ovat yllättävänkin tarkkoja. (Litja & Oinonen 2000, 115 - 117.) Esikouluikäisten roolileikit ovat jo huomattavasti suunnitelmallisempia kuin pienempien lasten ja leikin kesto pitenee. Isommille lapsille sääntöleikit, kuten esimerkiksi erilaiset pelit ovat mieleisiä. (Nurmi ym. 2007, 59 - 61.)

3 - 4 -vuotiailla lapsilla kyky ymmärtää sosiaalisia tilanteita kehittyy vähitellen kognitiivisen ja kielellisen kehityksen myötä. Tämän ikäinen lapsi kykenee kuitenkin jo solmimaan toverisuhteita ja sosiaalisia kontakteja monenkin lapsen kanssa. (Pirilä 2004, 23.) Tästä syystä myös kolmevuotiaat lapset olivat mukana opinnäytetyön toteutuksessa. Opinnäytetyöhöme osallistuneiden lasten ikäjakauma oli kolmesta kuuteen vuoteen, joten leikit ja leikkitaidot erosivat toisistaan jonkin verran. Onkin tärkeää muistaa iän ja kehitystason vaikutus leikissä ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa vertailllessamme keräämäämme aineistoa. Yhteistä kaikille näille ikäryhmille oli, että kaikki leikkivät jo roolileikkejä, mutta vaikka leikit saattoivat olla samoja, leikin sisällössä ja syvyydessä oli eroavaisuuksia.

Sen lisäksi että leikki on lapsille ominainen tapa toimia ja samalla oleellinen osa päiväkodin arkea, se myös ilmentää lasten välisiä suhteita eli heidän pienyhteisöjään, jotka ovat muodostuneet koko päiväkotiryhmän sisälle. Erään luokittelun mukaan lasten ystävyys on jaettu kolmeen eri tasoon. Opinnäytetyöhön osallistuneiden lasten ystävyys kuului ensimmäiseen tasoon, sillä siihen kuuluvat alle kouluikäisten lasten ystävyys-suhteet. Ensimmäisen ystävyys-tasolla viitataan siihen, että ystävyys perustuu pitkälti yhteisiin toimintoihin ja se voi muodostua ja päättyä nopeasti. Tällä ystävyys-tasolla on siis hyvin konkreettiset muodot ja siinä on lapselle tärkeää se, mitä toinen tekee ja mitä hän voi jakaa eri toiminnoissa ja leikeissä. Tällä ystävyys-tasolla lapset ovat keskenään enemmänkin leikkitovereita kuin ystäviä, sanan varsinaisessa ja syvemmässä merkityksessä. (Kauppila 2006, 139 - 140.) Tämä viittaa siihen leikkiin mitä tapahtuu päiväkotiryhmän sisällä, ja tähän leikkiin viittaamme opinnäytetyömme yhteydessä. Lyhyesti sanottuna osallistuvien lasten vuorovaikutus ilmenee pääosin leikin muodossa ja tähän ilmenemismuotoon keskitymme tässä työssä. Koivulan (2010, 30) mukaan siinä missä leikki ja sen ilmentävä vuorovaikutus voivat olla mielekäästä, se voi myös sisältää erilaisia konflikteja ja aggressiivisia purkauksia, jotka taas ovat varsin yleisiä lapsiryhmissä.

6 AINEISTONKERUU JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus eteni vaiheittain, ja tutkimuksen perusjoukko muodostui kahdesta päiväkotiryhmästä, joista toisessa oli 3 - 5 -vuotiaita ja toisessa 5 - 6 -vuotiaita lapsia, kaiken kaikkiaan 37 lapsesta. Aineisto kerättiin anonyymisti. Tarkoituksena oli havainnoida vain ryhmän sisäisiä suhteita, minkä jälkeen haastattelimme lapsia. Kaikkien tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmilta pyydettiin suostumus lasten haastatteluun ja havainnointiin, ja ne joilta suostumusta ei saatu, jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. (Liite 1) Teimme ensin sosiometrisen kyselyn ja sosiogrammin ja vasta sen pohjalta laadimme rungon havainnoinnille ja haastattelulle.

6.1 Päiväkotiryhmien kuvaus

Toteutimme opinnäytetyön aineistonkeruun uusimaalaisessa päiväkodissa. Päiväkoti on perustettu 1970-luvulla ja se koostuu neljästä lapsiryhmästä, joista kahdessa toteutimme aineiston keräämisen. Päiväkoti kiinnittää erityistä huomiota lasten kielen kehityksen tukemiseen sekä korostaa toiminnassaan turvallisuuden, leikin ja luonnon merkitystä.

Opinnäytetyöhön osallistui kaksi lapsiryhmää, Päivänkakkarat eli 3 - 5 -vuotiaiden ryhmä sekä Kissankellot eli 5 - 6 -vuotiaiden ryhmä. Opinnäytetyön aloittamista edelsi kymmenen viikon tutustumisjakso, jonka aikana työstimme teoreettista viitekehystä. Lopullisen aineiston keräsimme vasta tutustumisjakson jälkeisen kahden viikon aikana. Lopullisen aineiston kerääminen piti toteuttaa kiireesti, sillä lapset olivat jäämässä kesälomalle ja päiväkotia oli sulkeutumaan kesän ajaksi. Opinnäytetyömme kannalta tarkoituksenmukaista oli tutkia jo kiintyneitä ryhmiä, joten aineisto kerättiin ennen kuin ryhmäjako meni uusiksi syksyllä. Tutustumisjakson aikana tutustuimme ryhmään ja sen jäseniin sekä muodostimme näihin vuorovaikutussuhteen.

Päivänkakkaroitten ryhmästä opinnäytetyön toteuttamiseen osallistui kaiken kaikkiaan 18 lasta. Sukupuolijakauma meni tasan, sillä puolet osallistuvista lapsista oli poikia ja puolet tyttöjä. Tytöistä kaksi oli aineiston keräämisen aikana kolmevuotiaita ja seitsemän neljävuotiaita, kun taas pojista kolme oli kolmevuotiaita, kolme neljävuotiaita ja kolme viisivuotiaita. Yhteensä 3 - 5 -vuotiaiden ryhmässä oli viisi kolmevuotiasta, kymmenen neljävuotiasta ja kolme viisivuotiasta. Päivänkakkaroitten ryhmä muodostettiin syksyllä 2009, joten ryhmä oli jo kiinteä ja lapset tunsivat toisensa hyvin. Jonkin verran jaottelua ryhmässä tapahtui iän perusteella, sillä viisivuotiaat kävivät heille tarkoitetussa tuokiossa toisessa ryhmässä ja toisinaan aamupiireissä jaettiin ryhmä kahteen osaan niin, että pienet ja isot lapset olivat erikseen. Muuten ryhmä oli yhtenäinen ilman sen suurempaa jaottelua. Ryhmään ei ollut vuoden aikana

tullut uusia lapsia, mutta ryhmärakenne muuttui hieman keväällä 2010, kun yksi lapsi lähti ryhmästä pois.

Kissankellojen ryhmästä opinnäytetyöhön osallistui 19 lasta, joista yhdeksän oli tyttöjä ja 10 poikia. Tytöistä kaksi lasta oli tutkimuksen aikana viisivuotiaita ja seitsemän kuusivuotiaita ja pojista viisivuotiaita oli viisi ja kuusivuotiaita myös viisi. Yhteensä 5 - 6 -vuotiaiden ryhmässä oli seitsemän viisivuotiaista ja kaksitoista kuusivuotiaista. Myös Kissankellojen ryhmä muodostettiin syksyllä 2009, joten lapset olivat toisilleen tuttuja ja kiinteytyneet ryhmäksi. Ikä toi jonkin verran jaottelua ryhmään esikoululaisten ja viisivuotiaiden välillä, mikä näkyi erityisesti ohjatuissa tilanteissa, mutta vapaan toiminnan aikana jaottelu ei kuitenkaan ollut niin näkyvä. Ryhmärakenne muuttui loppukeväästä 2010 jonkin verran, kun lapset jäivät kesälomalle eri aikoihin.

Osa lapsista oli tuntenut toisensa pidemmän ajan kuin kyseisen vuoden, sillä monet olivat olleet samassa päiväkodissa jo useamman vuoden ja olleet samoissa ryhmissä keskenään. Ryhmärakenteet ja toverisuhteet olivat kuitenkin voineet muuttua uusien ryhmien muodostuessa, uusien lasten tullessa ryhmään ja toisten lähtiessä ryhmästä pois. Jonkin verran oli myös havaittavissa suhteita näiden kahden ryhmän välillä, mutta suurimmaksi osaksi lasten väliset suhteet olivat sidottuina oman ryhmän jäseniin. Tässä opinnäytetyössä keskityimme kuitenkin tarkastelemaan vain ryhmien sisäisiä suhteita, eikä niiden välisiä.

6.2 Sosiometria

Sosiometrialla yritetään tehdä sosiaalisen todellisuuden näkymätön puoli näkyväksi. Siinä tutkitaan henkilöiden välisiä siteitä tarkastelemalla heidän valintojaan. Siteiden tutkiminen vaatii ryhmän jäsenten kykyä ja tahtoa kertoa toisiinsa kohdistuvista valinnoista ja niihin liittyvistä tunteista. (Niemistö 2000, 129.) Sosiometrialla tarkoitetaan menetelmiä, joilla tutkitaan ryhmissä tapahtuvia sosiaalisia valintoja. Tällä käsitteellä viitataan erilaisiin menetelmiin, joilla voidaan tutkia ryhmän jäsenten keskinäistä valintaa tai hylkäämistä sekä ryhmän sisäistä kommunikaatiota. Sosiometriaa voidaan käyttää monipuolisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja käytännön kasvatustyössä. (Ropo 2001, 85.)

Terminä sosiometria viittaa sosiaalisten suhteiden mittaamiseen, millä puolestaan tarkoitetaan ilmiön tai ominaisuuden muuttamista mittarin avulla kvantitatiiviseen muotoon. Sosiometria on monipuolinen tutkimusmenetelmä. Sitä ei kuitenkaan ole rajattu vain kvantitatiivisen tutkimuksen piiriin, vaan menetelmää voidaan soveltaa myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Sosiometria voidaan jakaa kahteen ryhmään riippuen siitä, miten laajasti käsitettä tarkastellaan. Sosiometrialla voidaan viitata tiedonhankintamenetelmiin, joilla kerätään aineistoa yksilöiden välisistä suhteista. Suppeammassa merkityksessä sosiometrialla tarkoite-

taan psykiatri J. L. Morenon kehittämää menetelmää jossa kuvataan sosiometrisellä kuviolla, jota nimitetään sosiogrammiksi, pienryhmän sosiaalisen verkoston rakennetta. (Ropo 2001, 85 - 99.) Koska käytimme sosiometriaa juuri suppeammassa merkityksessä vain yhtenä tutkimusmenetelmänä, aloitimme tutkimuksen tekemisen ryhmän sisäisten suhteiden kartoittamisella sosiogrammien avulla.

6.2.1 Sosiometrinen kysely

Puhuttaessa pysyvän luonteisesta sosiaalisesta yhteisöstä, kuten päiväkotiryhmästä, on oletettavaa että sinne ajan mittaan jäsenyys sosiaalisten suhteiden verkko (Kääriäinen 1989, 60 - 61). Koska nämä suhteet olivat keskeisessä asemassa opinnäytetyön kannalta, oli tärkeää lähtökohtaisesti selvittää suhdeverkko. Sosiogrammeista saimme pohjaa havainnoinneille, sillä ne antoivat viitteitä niistä vallitsevista piirteistä, jotka määrittivät suhteiden ja yhteisöjen muodostumista. Sosiogrammit lisäksi määrittivät sen, ketä ryhmän lapsia havainnoitiin, sillä sosiometrisen kyselyn avulla ryhmästä erotettiin erilaiset sosiaaliset statukset, joita lasten yhteisöissä esiintyi. Sosiometrasta kyselyä tehtäessä negatiivisia valintoja tai mainintoja ei halutuista ei suositella, koska se saattaa aiheuttaa epämieluisuutta ihmissuhteissa (Kääriäinen 1989, 60 - 61). Emme käyttäneet omassa kyselyssämme negatiivisia valintoja, koska syrjään jäävät lapset selvisivät kyselyssä muutenkin jäämällä ilman valintoja. Tällä pyrimme myös lisäämään tutkimuksen eettisyyttä.

Sosiometrasta kyselyä tehtäessä keskeisessä asemassa ovat yksilöiden valinnat. Näitä sosiaalisia valintoja, eli valintoja suhteessa toisiin ihmisiin, voidaan tehdä hyvin monella perusteella. Sosiometriikan avulla mitatuille valinnoille on nimetty kaksi perustetta. Ensimmäinen peruste on toisen ihmisen arvostus, koska yksilöiden väliset erilaiset arvostukset ovat yksi lähde sosiaalisille verkostoille ja rakenteille. Se, miten paljon kuka ketäkin arvostaa, voi riippua monesta asiasta. Tässä opinnäytetyössä olimme kuitenkin kiinnostuneempia toisesta perusteesta, eli ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta. Kun kuvataan vuorovaikutuksena ilmenevää sosiaalista valintaa, voidaan esimerkiksi kysyä, kuka on kenenkin ystävä tai kenen kanssa ryhmän jäsen eniten ryhmässä seurustelee. Ryhmädynaamisen perustein tehtävissä valinnoissa yksilö voi tehdä valintansa joko syvällisin tai pinnallisin perustein. Näiden luonne ei käy ilmi pelkän sosiometrisen mittauksen avulla, vaan niiden selvittämien tarvitsee lisäselvityksiä. (Ropo 2001, 90.)

Yksi sosiometrisen kyselyn riski on, että siinä tehdyt valinnat osoittavat ensisijaisesti yksilöiden toivomuksia tovereistaan. Juuri tästä syystä ulkopuolinen havainnointi antaa yhdessä sosiometrisen mittauksen kanssa realistisemman kuvan lasten välisistä sosiaalisista suhteista. (Koskenniemi 1982, 43 - 45.) Vuorovaikutusta analysoivalla sosiometrisellä mittauksella voidaan kartoittaa ja kuvata ryhmän informaali, epävirallinen sosiaalinen rakenne. Sosiaalisilla

valinnoilla paljastetaan ryhmän sisäiset valtarakenteet, jäsenten roolit ja asema, jotka ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä. (Ropo 2001, 90 - 91.)

Tutkimuksessa käyttämämme sosiometrinen mittaus oli ystävyssuhdekysely. Perinteisesti voidaan kysyä, kuka on esimerkiksi yksilön paras kaveri. Tässä kyselyssä lähdimme kysymään sitä, kenen kanssa lapsi omasta mielestään leikki eniten päiväkodissa. Valitsimme tämän kysymysmuodon siksi, että se toi vastauksen konkreettisemmalle tasolle. Oletimme lapsen vastauksen kuvaavan silloin, enemmän todellista tilannetta kuin toivetta lapsen mielestä parhaimmasta leikkitoiverista. Kääriäisen (1989, 60) mukaan nuorilla lapsilla valinnat voivat määräytyä monesta eri syystä. Valinnat voivat olla toiveita tai ne voivat määräytyä esimerkiksi leikkikalujen tai muun sellaisen itseä kiinnostavan perusteella. Juuri näistä valintojen syistä oltiin tämän opinnäytetyön kannalta kiinnostuneita ja niitä lähdettiin syventämään sosiogrammin jälkeen haastattelun ja havainnoinnin avulla. Suoritimme kyselyn rajoittamattomana, jotta minimoimme oman vaikutuksemme lasten vastauksiin. Halusimme mahdollistaa sen, että joku lapsi saattoi nimetä yhden ystävän ja toinen useamman, riippuen siitä kuinka monta valintaa lapsi koki itse tarpeelliseksi.

6.2.2 Sosiogrammi

Yksi Morenon olettamuksista on sosiodynaaminen vaikutus, jolla tarkoitetaan ilmiötä jossa yksilöiden neutraalit, positiiviset ja negatiiviset valinnat jakautuvat epätasaisesti ryhmän jäsenten kesken. Näillä ihmissuhdevalinnoilla on taipumus kasautua eli jotkut yksilöt voivat saada esimerkiksi runsaasti positiivisia valintoja. Sosiometriikan sovelluksista klassinen sosiometria pyrkii tekemään piilevät ryhmärakenteet näkyviksi ja tietoisiksi. Yksi paljastava sosiometrian muoto on sosiogrammi. Sosiogrammia tehdessä henkilöiltä kysytään niiden henkilöiden nimet, jotka ovat heidän ensisijaisia valintojaan. Valinnan voi tehdä positiivisessa ja negatiivisessa merkityksessä riippuen siitä, mitä halutaan selvittää. Voidaan myös tiedustella useampaa valintaa jolloin päästään tutkimaan ryhmän potentiaalisia mutta näkymättömiä muita valintoja. Havainnot voidaan esittää taulukkona tai sosiogrammina. (Niemistö 2000, 131 - 132.) Sosiodynaamista vaikutusta tarkastelemalla pyrimme selvittämään ryhmästä edellä mainitut erot sen jäsenten kesken. Koska ihmissuhdevalinnoilla on taipumus tämän teorian mukaan kasautua, oli oletettavaa, että löydämme ryhmistä eroja jäsenten suhdevalintojen määrässä, ja siten pystyimme erottelamaan ryhmästä ne joilla on esimerkiksi enemmän kontakteja suhteessa muihin lapsiin.

Sosiogrammin avulla havainnollistetaan sosiometrasta asemaa. Tämä on eräänlainen summaindeksi, joka ainakin osittain heijastelee yksilön sosiaalisen käyttäytymisen laatua sellaisena kuin muut lapset ovat sen kokeneet arkipäivän moninaisissa tilanteissa. Sosiometrisen aseman selvittämisen avulla saadaan selville ryhmän sisäiset rakenteet. Näitä rakenteita havainnoi-

malla päästään käsiksi niihin vallitseviin piirteisiin, mitä ryhmän sisältä löytyy ja näitä piirteitä voidaan tarkentaa vielä haastattelun avulla. (Poikkeus 2001, 129). Niemistön (2000, 133) mukaan sosiogrammin julkistaminen voi olla yksilöille haavoittavaa valintojen määrän ja laadun takia. Tästä syystä emme julkaisseet sosiogrammia ryhmän keskuudessa ja sen tulokset jäivät vain meidän tietoomme.

6.3 Havainnointi

Havainnointia voidaan käyttää tutkittaessa yksittäisen ihmisen toimintaa ja hänen vuorovaikutustaan toisten ihmisten kanssa. Havainnointi on erinomainen tutkimusmetodi myös silloin, kun tutkitaan vaikeasti ennakoitavia ja nopeasti muuttuvia tilanteita tai lapsia ja nuoria. Havainnointimetodi voi olla joko vapaata ja tutkittavan kohteen toimintaan mukautunutta tai ennalta tarkasti suunniteltua ja hyvin jäsenneltyä. Ennalta suunnitellun havainnoinnin toteuttaminen edellyttää ongelman asettelua jo ennen havainnointia sekä tarkkaa tutkimuskohdetta koskevien taustatietojen selvittelyä. Tämän lisäksi havainnointi edellyttää, että tutkija pääsee sisälle tutkittavaan yhteisöön. Osallistuminen tutkimuskohteen jäsenten elämään edellyttää, että tutkijan ja tutkittavien välillä on merkittäviä sosiaalisia suhteita. (Vilka 2006, 38 - 45.) Tässä opinnäytetyössä toteutettu havainnointi oli osittain ennalta suunniteltua havainnointia. Havainnointia edelsi kymmenen viikon tutustumisjakso, jonka aikana pääsimme osallisiksi päiväkotiryhmään ja loimme sosiaalisia suhteita. Tutustumisjaksosta teki havainnoinnista sujuvampaa, koska olimme lapsille jo entuudestaan tuttuja.

Vaikka osallistuvan havainnoinnin termi kattaa laajan skaalan metodologisia käytäntöjä, se viittaa etnografisesti metodologiseen lähestymistapaan, missä päämääränä on oppia tutkimuskohteesta osallistumalla sen jokapäiväiseen elämään (Warming 2005, 51). Sen tiedon perusteella, jota keräsimme opinnäytetyötä varten, valitsimme osallistuvan havainnointitavan. Vilkan (2006, 44) mukaan silloin kun tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan tutkimuskohteen ehdoilla ja yhdessä sen jäsenten kanssa ennalta sovitun ajanjakson aikana, on kyse osallistuvasta havainnoinnista. Tämän lisäksi osallistuva havainnointi tapahtuu usein ennalta valitusta teoreettisesta näkökulmasta. Havainnointi toteutettiin kahden viikon aikana siten, että yhtä lasta havainnoitiin yhden päivän ajan. Koska havainnointi tapahtui päiväkodissa, sen oli luonnollisesti noudatettava päiväkodin arkea ja tiettyä päivärytmiä. Tässä opinnäytetyössä havainnointi oli myös ennalta suunniteltu tietyn näkökulman avulla, joka oli lasten yhteisöihin perustuva.

Vilkan (2006, 44) mukaan osallistuvaa havainnointia voi tehostaa kohdistetun havainnoinnin avulla. Kohdistettu havainnointi tarkoittaa sitä, että havainnoija osallistuu tutkimuskohteen arkielämään, mutta samalla havainnointia tehdään vain rajattuihin kohteisiin. Tästä syystä suunnittelimme havainnointilomakkeen (Liite 2), johon kirjattiin havainnoitavan ilmiön tar-

keimpiä kohteita. Havainnointilomake pohjautui yhteisöpedagogiseen malliin, jossa otimme huomioon niin yksilö kuin yhteisötasonkin. Kaipion (2000, 95 - 96) mukaan yhteisöpedagogisen mallin mukaan yksilöiden käyttäytymisen avulla voidaan selittää ryhmän käyttäytymistä ja yksilöt voidaan nähdä ryhmän kokonaisuuden osina. Molemmat näkökulmat ovat tärkeitä arvioitaessa yhteisön toimintaa. Havainnoidessamme päiväkodin muuttuvia tilanteita, joissa useat lapset osallistuivat samanaikaisesti ylläpidettyyn toimintaan, emme voineet välttyä havainnointikohteiden päällekkäiseltä tarkastelulta. Tämä oli myös tarkoituksenmukaista, koska yhden havainnoitavan kohteen avulla päästiin tarkkailemaan koko yhteisön toimintaa. Tämä taas liittyi olennaisesti opinnäytetyön perimmäisiin tutkimuskysymyksiin.

Erittelimme havainnointilomakkeeseen erilaisia teemoja, joista ensimmäinen oli vuorovaikutus. Tähän sisältyi muun muassa kontaktien määrä, pituus ja laatu. Toisena teemana oli yhteisön näkökulmasta yhteisöön kuuluminen ja keskinäinen tunnistaminen. Tällä halusimme selvittää sitä, otettiinko havainnoitava osaksi yhteisöä, hakeuduttiinko hänen seuraansa, miten hänen toimintaansa reagoitiin. Tarkastelimme myös yksilönäkökulmasta havainnoitavan suhtautumista yhteisöön. Tällä halusimme selvittää yhteisön merkitystä yksilölle muun muassa sen perusteella, hakeutuiko hän yhteisöön vai vetäytyikö siitä pois, ja jos niin, miten tämä ilmeni havainnoinneissa. Tarkasteltavana oli myös se, oliko lapsella oma paikka yhteisössä ja tunnistiko hän yhteisön muut jäsenet sekä miten hän suhtautui heihin.

Täten havainnointi noudatti tiettyä suunnitelmaa, mikä oli mahdollista vasta sen jälkeen, kun tutkimusongelma oli täsmentynyt ja tutkitun ilmiön kokonaiskäsitys tutkimuskohteesta oli selvinnyt. Sosiogrammien avulla selvitimme ryhmän sisäisiä suhteita ja ne lapset, joilla oli korkea tai matala status ryhmässä. Kohdistettu havainnointi suunnattiin niihin kahdeksaan lapseen, joilla oli joko korkea tai matala sosiaalinen status ryhmässä. Havainnoitavat jaettiin siten, että kumpikin meistä havainnoi yhden ryhmän neljää lasta. Opinnäytetyöhön valittiin nämä lapset, koska haluttiin verrata ja tätä kautta kuvata eri statuksia omaavia lapsia. Lisäksi havainnointiin valittiin tarkoituksellisesti neljä poikaa ja tyttöä, koska sosiogrammien perusteella havainnoituissa tuloksissa sukupuoli vaikutti olevan yksi näkyvimmistä kriteereistä lasten yhteisöjen muodostuksessa. Iältään havainnoitavat olivat 3 - 6 -vuotiaita, joten jotkut eroavaisuudet tuloksissa saattoivat johtua iästä. Kehityspsykologian tutkimukset ovat osoittaneet, että niinkin nuorilla kuin kolmevuotiailla voi esiintyä ymmärrystä toisten tunteista ja aikomuksista ja sosiaalisista normeista ja arvoista heidän sosiaalisessa ympäristössään (Jonsdotir 2007, 172). Tämän takia myös kolmevuotiaat otettiin mukaan havainnointiin. Havainnointi kohdistettiin tiettyihin tapahtumiin, tilanteisiin tai asioihin tutkimuskohteessa. Tässä opinnäytetyössä havainnointi suoritettiin koko päivän mittaisten jaksojen ajan, mutta sitä kohdistettiin erityisesti vapaan leikin tilanteisiin.

Osallistuvaa havainnointia tehtäessä on mietittävä myös havainnointimuistiinpanojen kirjoittamistapaa. Muistiinpanoja voidaan tehdä joko havainnoinnin yhteydessä tai vasta havainnointien tilanteiden jälkeen. Mahdollista on myös yhdistää nämä kaksi tapaa. Täytyy kuitenkin muistaa, ettei kaikkea havainnoimaansa voi kirjoittaa muistista. (Törrönen 1999, 229.) Tässä opinnäytetyössä käytimme muistiinpanotekniikkana kynäpaperi-menetelmää. Kirjasimme havaintomme pääpiirteittäin havainnoinnin yhteydessä, ja heti havainnoinnin jälkeen kirjoitimme havainnoinnit puhtaaksi. Halusimme käyttää tätä yhdistelmää juuri sen takia, etteivät havainnot olleet vain oman muistimme varassa.

Koivulan (2010, 61) mukaan havainnoitsijan rooli on reaktiivinen silloin, kun havainnoitsija reagoi lasten toimintaan ja aloitteisiin, vaikka pääasiallisesti pyrkiikin seuraamaan toimintaa sivusta. Roolimme havainnoitsijoina oli reaktiivinen, koska havainnoinnin aikana puutuimme esimerkiksi riitatilanteisiin mutta päätarkoituksena oli kuitenkin tarkkailla toimintaa sivusta. Vilkan (2006, 44 - 45) mukaan osallistuvaa havainnointia kannattaa aina suunnata. Myös haastattelua voi suunnata vain joihinkin tutkimusongelman kannalta mielekkäisiin asiasisältöihin. Kohdistettu haastattelu yleensä yhdistetään osallistuvalla havainnoinnilla saatua havainnointiaineistoon, minkä tarkoituksena on saada tietoa esimerkiksi siitä, mikä on tutkimuskohteen ihannormisto tai käyttäytymisen ihannemuoto. Tästä syystä kohdistettu haastattelu sopi menetelmänä opinnäytetyössä tehdyn havainnoinnin jatkoksi.

6.4 Haastattelu

Lapsi on sosiaalinen toimija, joka tunnistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen käytäntöjä ja orientoituu haastatteluun olettamien seurausten mukaan. Ei voida siis olettaa, että lapsi toimisi tilanteessa täysin viattomasti, ja että haastattelu olisi lapsen näkökulmasta mitä tahansa jutustelua. Lapsella on omat odotuksensa siitä, millainen haastattelutilanne on ja mitä hänen haastattelustaan seuraa. Tästä syystä onkin tärkeää, että tutkimuksesta ja haastattelusta on riittävästi tietoa, ja että siitä kerrotaan myös lapselle mahdollisimman ymmärrettävästi. Tutkimuseettisesti on myös oleellista kertoa lapselle, miten hänen kertomiaan tietoja käytetään. (Alasuutari 2005, 147 - 148.)

Lasta haastateltaessa on huomioitava, että kertoessaan asioita lapsi asettuu vuorovaikutukselliseen suhteeseen haastattelijan mutta myös mahdollisesti toisten lasten kanssa puhuessaan heistä. Tästä syystä kiusaaminen voi olla esimerkiksi sellainen asia josta lapset eivät mielellään puhu, koska olettavat, että siitä voi seurata ikävyöksiä. (Alasuutari 2005, 148.) Koska tämän opinnäytetyön haastatteluissa käsiteltiin mahdollisesti arkaluontoisia asioita, tuli meidän korostaa haastattelun alussa sen luottamuksellisuutta.

Koska halusimme tällä haastattelulla tavoittaa lapsen tapaa jäsentää maailmaansa ja merkityksiänsä, jätimme haastattelussa riittävästi tilaa lapsen kielelle. Lähtökohtana tällä lapsen kielen tavoittamiselle on, että haastattelija tunnistaa ja kuuntelee lapsen tapaa puhua ja sovittaa vuorostaan oman puheensa niihin kuvaamisen tapoihin joita lapsi tarjoaa. Tällä tarkoitetaan käytännössä sitä, että haastattelussa ja sen kielessä tulee huomioida lapsen kehityksellinen taso. (Alasuutari 2005, 154.)

Haastattelut voidaan jakaa haastateltavien lukumäärän mukaan yksilö- ja ryhmähaastatteluihin (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12). Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina, sillä halusimme saada mahdollisimman rehellisiä vastauksia lapsilta ja minimoida lasten vastauksien vaikutukset toisiinsa. Koska haastattelumme koski lasten välisiä suhteita, ei myöskään ollut mielekästä käyttää ryhmähaastattelua, sillä lasten vastaukset olisivat saattaneet koskea ryhmän muita lapsia ja olla arkojakin aiheita.

Nauhoitimme yksilöhaastattelut, jotta lasten vastaukset saatiin talteen kokonaisuudessaan. Haastattelutilanteen nauhoittaminen antoi mahdollisuuden palata haastattelutilanteeseen myöhemmin ja tarkastella toisen haastattelijan tekemiä haastatteluja. Päädyimme nauhoittamiseen myös siksi, että halusimme minimoida omien tulkintojen tekemisen, ja nauhoittamisen avulla mahdollisia tulkintoja voitiin ainakin tarkistaa tarpeen tullen. Haastattelujen nauhoittaminen oli hyvä menetelmä opinnäytetyömme toteuttamisen kannalta, koska toteutimme haastattelut niin, että toinen meistä haastatteli toisen ryhmän ja toinen toisen ryhmän lapset. Nauhoittamisen avulla saimme kokonaiskuvan myös toisen tekemistä haastatteluista ja pystyimme vertaamaan oliko haastattelutilanteissa eroa.

Haastattelut voidaan luokitella strukturoiduiksi tai strukturoimattomiksi niiden valmiuden ja sitovuuden mukaan. Strukturoitu haastattelu on ääripäässään valmiit kysymykset ja vastausvaihtoehdot sisältävä lomakehaastattelu. Tällaisessa haastattelussa lomake ja sen kysymykset esitetään kaikille haastateltaville samanlaisina ja samassa järjestyksessä. Strukturoimaton haastattelu taas muistuttaa ennemminkin vapaata keskustelua, joka ei ole sidottu kysymys-vastaus-muotoon, ja joka rakentuu pitkälti haastateltavan ehdoilla. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.) Haastattelut voivat muistuttaa spontaania keskustelua, mutta eroavat näistä aina institutionaalisuutensa vuoksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että haastattelulla on tietty päämäärä johon haastattelun kautta pyritään ja se ohjaa keskustelua. Näkyvimmin haastattelun erottavat keskustelusta osallistujien roolit. Haastattelijalla on tiedonkerääjän rooli ja haastateltavalla tiedonantajan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.)

Tässä opinnäytetyössä käyttämämme haastattelu voitaisiin luokitella ennemminkin puolistrukturoiduksi kuin kummaksikaan näistä ääripäistä, sillä jotkin haastattelun näkökohdat oli lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Suunnittelimme myös haastattelulle rungon (Liite 3), jotta haastat-

telun sisällöt olivat suunnilleen samat haastattelijasta riippumatta. Haastattelun runkoa käytimme kuitenkin joustavasti ja tilanteen mukaan soveltaen. Haastattelussa käytiin läpi samat aihepiirit ja teemat, mutta kysymysten järjestys ja muotoilu saattoivat vaihdella. Tältä osin haastattelu muistutti puolistrukturoiduista haastattelumuodoista teemahaastattelua.

Haastattelukysymykset voidaan jaotella avoimiin ja suljettuihin kysymyksiin. Avoimet kysymykset mahdollistavat haastateltavan lapsen omasanaiset kuvaukset. Lasta haastateltaessa on hyvä myös liittää kysymykset lapsen arkeen kuuluviin rutiineihin ja toimintoihin, jotta haastattelu saa konkreettisemmän tason, mikä taas helpottaa lapsen vastaamista. (Alasuutari 2005, 156 - 158.) Kiinnitimme näihin seikkoihin huomiota haastattelukysymyksiä muotoillessamme ja pyrimme käyttämään enimmäkseen avoimia kysymyksiä.

Vaikka haastattelun avulla pyritäänkin tuomaan esiin lapsen autenttiset kokemukset ja lapsen ääni, tulee muistaa, että haastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne. Ei siis voida olettaa, että lapsen ääni tulee esille luonnollisimmillaan, koska tutkimustilanne ja haastattelija muovaavat lapsen ääntä jonkin verran ja keskustelun sisällöt ovat niin haastattelijan kuin lapsenkin tuottamia. Sisällön tuottamisessa näiden osapuolten osuus voi kuitenkin vaihdella paljonkin. (Alasuutari 2005, 162.) Lapset eivät ole pelkästään tutkimuskohteita, vaan lasten kuuntelu on tärkeää heidän ihmisarvonsa tunnistamisen ja kunnioittamisen takia (Roberts 2008, 264). Sisältönsä puolesta haastattelun kysymykset olivat pitkälti mielipidekysymyksiä, joihin ei ollut oikeaa eikä väärää vastausta. Tämä saattoi osittain hankaloittaa ja osittain taas helpottaa lasten vastaamista. Mielipidekysymykset saattoivat helpottaa vastaamista, koska lapset saivat vastata mitä mieleen tuli, mutta tilanteissa joissa lapsilla ei ollut omakohtaista näkemystä asiaan, vastaaminen saattoi olla hankalaa.

7 AINEISTON ANALYYSI

Sisällönanalyysiä pidetään perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan käyttää kaikissa kvalitatiivisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi on siis analyysitapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi kirjoja, haastatteluja ja artikkeleita, eli miltei mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia, jota voidaan nimittää dokumentiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91 – 103.) Tässäkin opinnäytetyössä aineiston analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysiä. Aineisto koostui kirjalliseen muotoon tuotetuista dokumenteista. Näitä olivat sosiometrisestä kyselystä tuotettu sosiogrammi sekä havainnointien ja haastattelujen litteroinnit. Litteroinnit mahdollistivat tutkimusaineistoon palaamisen analyysin eri vaiheissa.

Koska tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, on analyysin tarkoitus luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin avulla aineisto voidaan järjestää tiiviiseen ja selkeään muotoon, kadottamatta samalla sen sisältämää informaatiota. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on siis informaatioarvon lisääminen. Hajanaisesta aineistosta pyritään analyysivaiheessa luomaan mielekasta, selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jonka avulla saadaan selkeyttä aineistoon. Tämän jälkeen aineistosta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan. Tällöin aineiston laadullinen käsittely pohjautuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa tavoitteena on luoda looginen kokonaisuus. Laadullisessa aineistossa analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Tutkimustuloksia analysoitiin vertaillen ja aineistoa käsiteltiin ja tulkittiin laadullisesti.

Tässä opinnäytetyössä on käytetty teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 95 – 113) mukaan sisällönanalyysia voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä ja analyysia ohjaa esimerkiksi joku teema. Ensimmäinen vaihe teorialähtöisessä sisällönanalyysissä on analyysirungon muodostaminen, joka voi olla väljä tai strukturoitu. Oleellista on, että sen sisälle muodostetaan aineistosta erilaisia luokituksia tai kategorioita, noudattaen induktiivisen sisällönanalyysin periaatteita. Induktiivisella sisällönanalyysillä tarkoitetaan tutkimuksessa käytettyä päättelyn logiikkaa, joka tässä tapauksessa tarkoittaa päättelyä yksittäisestä yleiseen. Tärkeää on poimia ne asiat, jotka kuuluvat analyysirunkoon sekä ne asiat, jotka jäävät analyysirungon ulkopuolelle.

Teorialähtöisen näkökulman rakentaminen lähti siitä, että ennen opinnäytetyön varsinaista toteuttamista tutustuimme kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin aiheeseen liittyen, jonka pohjalta rajasimme omaa aihettamme. Tämä vaihe loi teoreettisen viitekehyksen, mistä nousi teemoja, joihin haluttiin eri tutkimusvaiheissa kiinnittää huomiota. Näiden teemojen pohjalta tehtiin rungot havainnoinnille ja haastattelulle. Myöhemmin edellä mainitut rungot toimivat myös analyysirunkoina ja näin teemat olivat jo valmiiksi sisällytettyinä näihin runkoihin.

Aineistoa analysoidessa ensin täytyy tehdä päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa ja mitkä kuuluvat analyysirunkoon. Tämän jälkeen aineisto käydään läpi ja sieltä merkitään ne asiat jotka sisältyvät analyysirunkoon. Kaikki muu jätetään pois tutkimuksesta. Merkityt asiat kerätään yhteen ja erilleen muusta aineistosta. Näistä viimeisistä vaiheista käytetään nimitystä aineiston litterointi tai koodaaminen. Niiden tarkoituksen on muun muassa jäsentää sitä mitä tutkijan mielestä aineistossa käsitellään ja ne toimivat tekstin kuvailun apuvälineenä. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyyppitellään. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 92 - 93.)

Tässä opinnäytetyössä aineistoa on teemoiteltu, jolloin Tuomen ja Sarajarven (2009, 93) mukaan aineistosta määritellään teemoja ja analyysissä painottuu mitä kustakin teemasta on sanottu. Kyse on pääpiirteittäin laadullisen aineiston ryhmittelystä ja pilkkomisesta erilaisten aihepiirien mukaan. Tällöin voidaan tehdä vertailua tiettyjen teemojen esiintymisestä aineistossa. Aineisto voidaan alustavasti ryhmitellä esimerkiksi tutkimukseen osallistujien iän tai sukupuolen mukaan. Tämän jälkeen aineistosta aletaan etsiä varsinaisia teemoja. Mikäli teemahaastattelu on aineistonkeruutapana, on aineiston pilkkominen helppoa koska haastattelun teemat muodostavat aineistoon jäsenyyksen. Tässä vaiheessa on myös tärkeää tehdä päätös siitä, haetaanko aineistosta erilaisuutta vai samanlaisuutta. Tämän jälkeen kirjoitetaan vielä yhteenveto.

Analyysi toteutettiin tutkimusvaiheittain siten, että jokaisen tutkimusvaiheen aineisto ensin litteroitiin ja käytiin läpi yksitellen, minkä jälkeen suoritettiin teemoittelu. Sosiometrisen kyselyn tuloksista tehtiin sosiogrammit. Sosiogrammeista ei voitu tehdä paljon tulkintoja, mutta ne havainnollistivat yhteisöjen rakenteita ryhmissä ja toimivat näin orientaationa aiheeseen. Pohtiessamme, miten sosiogrammeja lähdetään tulkitsemaan, halusimme ensin tutkia onko muita tutkimuksia, missä sosiogrammia on käytetty ja tulkittu. Tämä siksi, että saimme näkökulmia siihen, mitä asioita sosiogrammeista tulisi nostaa esiin ja miten toisaalta tiivistää havainnointeja. Sosiogrammien tulkintaa pohjustettiin Jonsdottirin (2007) tutkimuksessa esiin tulleiden osa-alueiden mukaan.

Havainnointiaineistojen kohdalla molemmat meistä litteroivat omat havainnointinsa, jonka jälkeen tutustuimme koko aineistoon. Tämän tutustumisen pohjalta tehtiin alustavaa ryhmitelyä sukupuolen ja sosiaalisen statuksen perusteella ja pelkistettiin aineistoa havainnointirungon avulla, joka toimi myös analyysirunkona. (Liite 2.) Havainnointien analysoiminen aloitettiin siten, että ensin verrattiin kaikkia matalan statuksen lapsia keskenään ja sen jälkeen korkean statuksen. Tämän jälkeen verrattiin kaikkia matalan ja korkean statuksen lapsia keskenään ja etsittiin aineistosta analyysirungon mukaisia teemoja. Havainnointiaineistojen analyysissä teemat muodostivat ylä- ja alateemoja jotka taulukoitiin yhteneväksi kokonaisuudeksi lasten statusten mukaisesti. Yläteemoja olivat vuorovaikutus, yhteisöön kuuluminen ja keskinäinen tunnistaminen sekä yksilön suhtautuminen yhteisöön. Alateemoista esimerkkinä vuorovaikutukseen kuuluvat kontaktien määrä, pituus ja laatu. Aineistosta saadut havainnot kirjattiin vertaillen, joten aineistosta löydettiin eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia niin statusten välillä kuin sisälläkin.

Haastatteluaineistot ensin litteroitiin ja koottiin yhteen. Koska haastattelu oli teemahaastattelu, se muodosti jo itsessään aineistoon jäsenyyksen eikä uutta teemoittelua tarvinnut tehdä. Haastatteluaineistoista tehtiin yhteenveto siten, että ensin molemmat tekivät oman ryhmänsä haastatteluaineistoista yhteenveton, jonka jälkeen molempien ryhmien haastatteluaineistoja verrattiin keskenään. Teemahaastattelun runko sisälsi samoja teemoja kuin havainnoinnin runko ja näin ne tukivat toisiaan johtopäätöksiä tehtäessä.

8 TULOKSET

Aineisto on purettu tutkimusvaiheittain, joiden yhteydessä kerrotaan opinnäytetyön keskeisiä tuloksia. Sosiogrammit on purettu ryhmittäin, jonka jälkeen keskeisimmät tulokset on tiivistetty yhteenvetoon. Havainnoinnit on tiivistetty kahden teeman mukaisiin lukuihin, joissa on vertailtu korkean ja matalan statusten lapsia. Haastattelujen keskeiset tulokset esitetään yhteenvetona molemmista ryhmistä.

8.1 Sosiogrammi

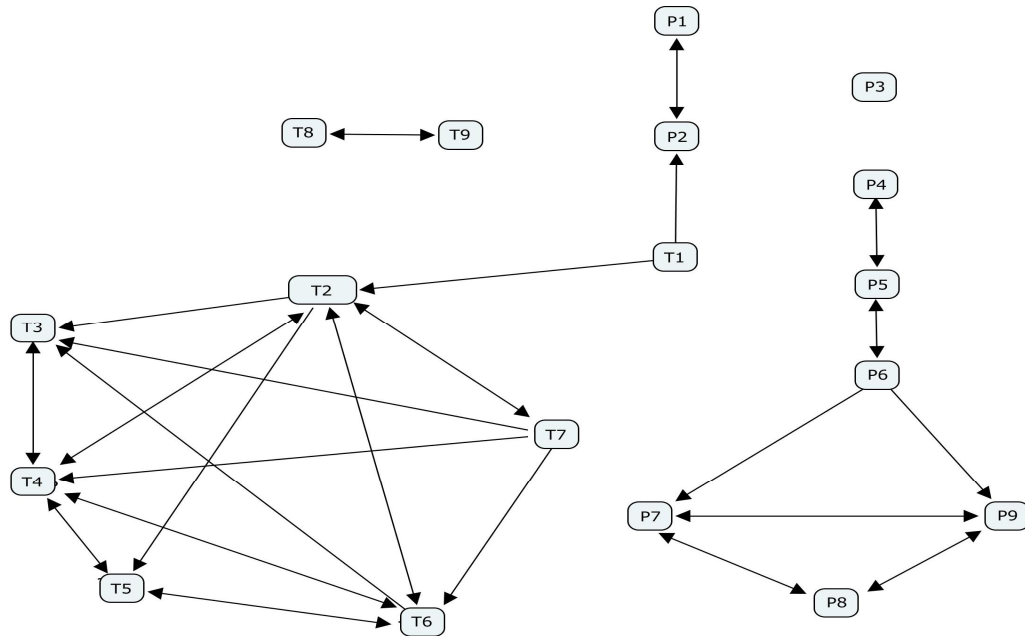
Jonsdottir (2007, 174 – 175) on erotellut oman tutkimusaineistonsa perusteella sosiogrammeista kolme osa-aluetta. Ensimmäinen osa-alue on sosiaalinen kuuluminen, jolla viitataan kaveriksi nimeämiseen. Tämä osoittaa sen, että lapsi joka sisällytetään tai suljetaan pois ryhmästä sen mukaan nimeääkö kukaan häntä kaverikseen. Toinen on sosiaalinen solidaarisuus, jolla tarkoitetaan kaverin nimeämistä. Kolmas osa-alue on ystävyys-suhteet, joilla tarkoitetaan tilanteita joissa lapset nimeävät toisensa, tällöin nimeäminen on molemminpuolinen. Muun muassa näiden osa-alueiden kautta avasimme tätä opinnäytetyötä varten laadittuja sosiogrammeja molemmista päiväkotiryhmistä.

8.1.1 Päivänkakkarat

Päivänkakkaroiden ryhmän sisäisistä suhteista tehdystä sosiogrammista näkyy muun muassa se, että lähes kaikilla lapsilla (16/18) oli ystävyys-suhte johonkin toiseen lapseen. Tämä kertoo siitä, että lapset tunnistivat yhteisönsä ja ystävänsä hyvin. Tyttöjen ja poikien ystävyys-suhteiden määrällä ei ollut merkittävää eroa, mutta sosiogrammin mukaan tytöillä oli keskimäärin useampi ystävyys-suhte kuin pojilla. Mitä ryhmään kuulumiseen tulee, niin kaikista lapsista kaksi (2/18) ei saanut lainkaan mainintoja. Sosiaalinen solidaarisuus näkyy kuitenkin selvästi, sillä kaikki paitsi yksi lapsista (17/18), olivat maininneet jonkun. Tämä tarkoittanee mahdollisesti siis sitä, että kaikki muut paitsi yksi lapsi kuitenkin kokivat omaavansa jonkinlaisen toverisuhteen, sillä he nimesivät jonkun.

Päivänkakkaroiden sosiogrammissa on nähtävissä, että sukupuoli oli merkittävä tekijä yhteisöjen muodostamisessa ja leikkitoverien valinnassa. Tämän ryhmän lapset suosivat selvästi samaa sukupuolta olevia lapsia. Sosiogrammissa oli vain yksi maininta tytöltä pojalle, ja tämäkin maininta oli vain yksipuolinen. Tyttöjen väliset suhteet olivat monitahoisempia ja kuvio oli heidän osaltaan sekavampi kuin pojilla. Pojilla näytti olevan tarkemmin selvillä oma porukka, jonka jäsenet tunnistivat toisensa. Koko sosiogrammi muodostui ikään kuin kolmesta erillisestä yhteisöstä ja yhdestä yksinäisestä lapsesta. Kaikki Päivänkakkaroiden ryhmän jäsenet eivät

olleet jonkun maininnan kautta yhteydessä toisiinsa. Sosiogrammista näkee, että pojat olivat maininneet 1-3 kaveria kun taas tytöt 1-4, pääsääntöisesti tytöt mainitsivat useamman kaverin kuin pojat.



KUVIO 1. Sosiogrammi Päivänkakkarat (P= poika, T= tyttö)

Koska suoritimme tutustumisjakson ryhmissä, tiedämme myös lasten iät ja niitä verrattaessa tähän sosiogrammiin voidaan sanoa, että ikä näytti vaikuttavan myös, sillä lähes kaikki leikkivät oman ikäistensä kanssa. Tähän vaikutti varmasti se, että Päivänkakkaroiden ryhmässä ikäjakauma oli laajempi ja melkein jokaiselle löytyi omasta ikäluokasta kavereita.

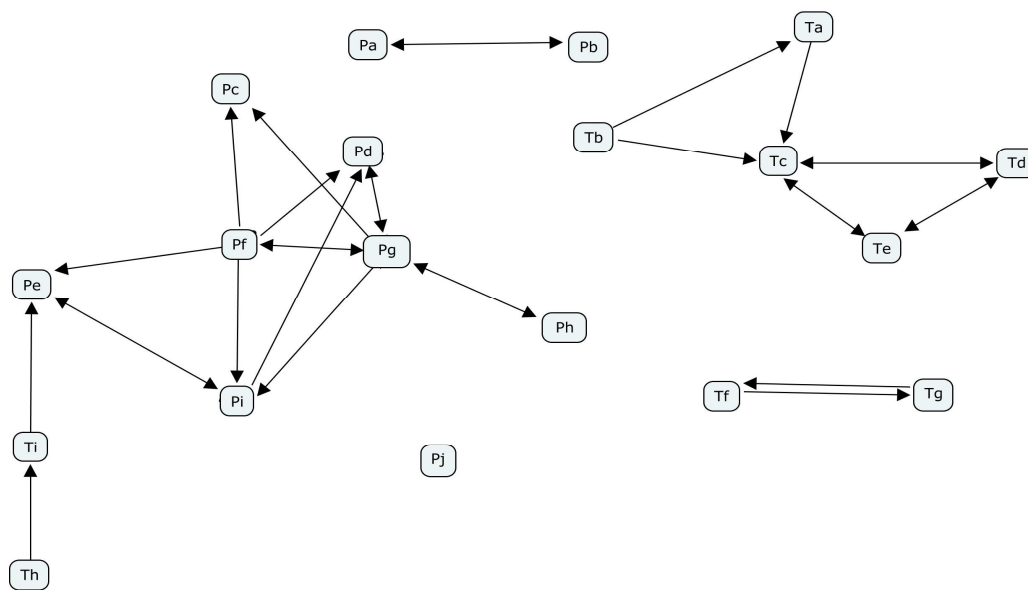
8.1.2 Kissankellot

Sukupuolitekijä erottui Kissankellojen sosiogrammista selkeästi, sillä vain yksi tyttö mainitsi pojan leikkitoverikseen. Tyttöjen yhteisöt koostuivat siis pelkästään tytöistä ja poikien pojista. Ikätekijästä oli vaikeampi tehdä havaintoja, koska kaikki ryhmän lapset olivat iällisesti lähempänä toisiaan kuin vastaavasti toisessa ryhmässä. Kuitenkin esikouluikäiset tytöt olivat valinneet mieluisimmiksi leikkitovereikseen toisia kuusivuotiaita tyttöjä, kun taas vastaavasti viisivuotiaat tytöt olivat nimenneet toisensa. Poikien valinnoissa ikä ei näkynyt niin merkittävänä, vaan kaikki kuusivuotiaat pojat nimesivät kavereikseen viisivuotiaita poikia ja toisin päin.

Toisin kuin Päivänkakkaroissa, Kissankellojen ryhmässä tyttöjen ryhmät olivat paljon selkeämmin järjestyneitä kuin poikien. Sosiogrammissa oli toisaalta nähtävissä neljä toisistaan

irralista yhteisöä, kaksi isompaa ja kaksi pienempää yhteisöä. Yksi lapsista jäi kokonaan ilman minkäänlaista nimeämistä, eikä myöskään nimennyt ketään. Lapsen yhteisöstä ulkopuolelle jäämiseen oli syynsä, mitä ei kuitenkaan käsitellä tämän tarkemmin tutkimuseettisistä syistä.

Kolme lapsista (3/19) jäi ilman mitään mainintaa. Kaksi maininnatta jääneistä lapsista nimesivät kuitenkin itse jonkun. Voidaan siis olettaa että he ainakin itse kokivat omaavansa suhteen johonkin toiseen lapseen. Vain yksi lapsi ei maininnut ketään eli ei kokenut omaavansa pysyvää ystävyysuhdetta. Hän sai kuitenkin kaksi mainintaa joten kuului kyllä yhteisöön, mutta sosiaalinen solidaarisuus ei toteutunut hänen osaltaan samoin kuin muiden lasten kohdalla. Sekä tyttöjen että poikien keskuudessa oli nähtävissä pieniyhteisöjä, jotka eivät maininneet kuin toisensa. Noin puolet lapsista (10/19) nimesi vain yhden ystävän ja seitsemän lapsista (7/19) nimesi kahden tai useamman ystävän, kaksi lapsista (2/19) ei nimennyt ketään.



KUVIO 2. Sosiogrammi Kissankellot (P= poika, T= tyttö)

Sosiogrammin perusteella voidaan todeta, että yli puolella lapsista (13/19) oli molemminpuolinen ystävyysuhde eli kaksisuuntainen maininta, kun taas kuusi lapsista jäi ilman ystävyysuhdetta. Päiväkotiryhmän sisälle oli siis muodostunut lasten omia pieniyhteisöjä ja niiden tunnistaminen toteutui lasten omalta osalta sillä enemmistö sai kaksisuuntaisen maininnan. Ystävyysuhdeiden määrässä ei ollut merkittävää eroa tyttöjen ja poikien välillä. Pääsääntöisesti lapsilla oli yksi tai kaksi ystävyysuhdetta.

8.1.3 Yhteenvedo

Havaitsimme, että suurimmalla osalla lapsista (29/37) oli ystävyssuhde tai ystävyssuhteita, eli lapset olivat nimenneet toisensa. Kahdeksan lapsista (8/37) jäi sosiogrammien perusteella ilman ystävyssuhdetta. Jonsdottirin (2007, 174 - 175) tutkimukseen osallistuneista lapsista kolmella neljästä oli ystävyssuhde tai ystävyssuhteita päiväkodissa. Näitä tuloksia vertaamalla voidaan huomata, että saimme hyvin samanlaisen tuloksen Jonsdottirin (2007) kanssa.

Jonsdottirin (2007, 174 - 175) tutkimuksessa ystävyssuhteet olivat yleensä saman ikäluokan ja sukupuolen välisiä. Vastaavanlaisia tuloksia löydettiin sukupuolen osalta myös tässä opinäytetyössä molemmista ryhmistä. Ikätekijä oli merkittävä Päivänkakkaroitten ryhmässä, kun taas vanhempien lasten ryhmässä eli Kissankellojen ryhmässä ikä tuntui olevan merkittävämpi tekijä tyttöjen välisissä suhteissa kuin poikien keskuudessa.

Valtaosa, eli 87 % lapsista (32/37), kuului yhden tai useamman nimeämisen kautta osaksi yhteisöä ainakin toisten lasten mielestä. Viisi lapsista (5/37) jäi ilman minkäänlaista mainintaa. Myös tähän tulokseen löydettiin yhtäläisyyksiä Jonsdottirin (2007, 174 - 175) tuloksista. Valtaosa hänen tutkimukseensa osallistuneista lapsista (89 %) kuului yhden tai useamman nimeämisen saamisen kautta toisten lasten mielestä osaksi ryhmää. Kuitenkin joka yhdeksäs lapsi jäi valitsematta kenenkään ystäväksi ja hänet ikään kuin suljettiin yhteisöstä pois. Jonsdottir (2007) luokitteli tutkimuksessaan 25 % lapsista suosituiksi, koska useampi lapsi oli nimennyt heidät kaverikseen. Tyttöjen ja poikien lukumäärän välillä ei nähty eroja sen suhteen, ketkä sisällytettiin yhteisöön, pois suljettiin tai ketkä olivat suosittuja. Suurimmat erot olivat eri ryhmien välillä. Oli ryhmiä, joissa kaikki lapset sisällytettiin yhteisöön ja ryhmiä joissa ryhmästä pois suljettiin yhdestä viiteen lasta. Tässä opinäytetyössä puolestaan noin puolet lapsista (18/37) saivat useamman kuin yhden maininnan. Emme myöskään löytäneet merkittäviä eroja sukupuolten välillä sen suhteen, ketkä sisällytettiin tai pois suljettiin yhteisöstä.

Sosiaalista solidaarisuutta oli havaittavissa, sillä 92 % (34/37) lapsista nimesivät yhden tai useamman kaverin, kuitenkin kolme lasta koki jäävänsä ilman minkäänlaista vertaissuhdetta, sillä he eivät nimenneet ketään. Myös Jonsdottirin (2007, 174 - 175) tutkimuksessa valtaosa (95 %) lapsista oli orientoitunut vertaissuhteisiin, sillä he nimesivät itselleen vähintään yhden kaverin. Lapsista, jotka eivät nimenneet ketään, Jonsdottir (2007) käytti termiä eristäytyneet. Sosiaalisen solidaarisuudenkaan kohdalla ei ollut havaittavissa eroja tyttöjen ja poikien välillä.

Koska suurimmalla osalla lapsista (29/37) oli ystävyssuhde, voidaan tulosta pitää yleisesti ottaen hyvänä. Toisaalta, jos yhdeltäkin lapselta puuttuu ystävyssuhde, voidaan sitä pitää huolestuttavana. Se, että muut lapset eivät nimenneet jotain lasta, ei kuitenkaan tarkoita

sitä, ettei lapsi leikkisi kenenkään kanssa päiväkodissa tai ettei hänellä olisi lainkaan suhteita muihin lapsiin. Sosiogrammi ei siis kerro koko totuutta, vaan sen avulla saatuja tuloksia voidaan syventää myöhemmin muiden tutkimusmenetelmien avulla.

8.2 Havainnointi

Sosiogrammien perusteella pystyttiin hahmottamaan onnistuneesti lasten sosiaalista verkostoa ja molemmista ryhmistä pystyttiin löytämään matalan ja korkean statuksen omaavia lapsia havainnointia varten. Koska sukupuoli havaittiin sosiogrammeissa merkittäväksi tekijäksi, se sisällytettiin havainnointiin siten, että molemmista ryhmistä valittiin kumpaakin sukupuolta oleva matalan ja korkean statuksen omaava lapsi havainnoitavaksi. Havainnointiin valittiin lapsia kaikista ikäryhmistä, jotta mahdollista iän tuomaa vaikutusta voitaisiin tarkastella, jos siihen on aihetta. Havainnointien tulokset ensin taulukoitiin, minkä jälkeen ne muunnettiin kirjalliseen muotoon. Vertailussa huomiota kiinnitettiin vuorovaikutukseen ja yhteisöön yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Havaintoja havainnollistetaan esimerkein, joissa lasten nimet on muutettu.

8.2.1 Lasten väliset kontaktit ja vuorovaikutus

Kontaktien pituus ja määrä

Vertailtaessa matalan ja korkean statuksen lasten kontakteja, huomattiin eroja muun muassa kontaktien pituudessa ja määrässä. Matalan statuksen lasten kontaktit olivat pääsääntöisesti lyhyempiä kuin korkean statuksen ja niiden kohde vaihtui useammin. Korkean statuksen lapsilla oli sekä lyhyitä että pitkiä kontakteja. Pitkät kontaktit keskittyivät tiettyihin lapsiin, mutta lapset ottivat myös lyhyitä kontakteja oman pieniyhteisön ulkopuolisiin lapsiin. Suhteessa korkean statuksen lapsiin matalan statuksen lapsilla oli vähemmän kontakteja havainnointien aikana. Matalan statuksen lapsilla oli havainnointien aikana myös tilanteita, joissa he olivat yksin. Tämä oli seurausta yhteisöstä vetäytymisestä tai torjutuksi tulemisesta. Korkean statuksen lapsilla vastaavia hetkiä oli vähän tai ei lainkaan. Yhteistä kaikille matalan ja korkean statuksen lapsille oli, että lapset ottivat kontaktia sekä tyttöihin että poikiin, mutta varsinaiseen leikkiin valikoitui pääsääntöisesti samaa sukupuolta olevat lapset.

Kontaktien laatu

Kiinnitimme huomiota myös kontaktien laatuun, jotka määrittelimme pääpiirteittäin joko positiivisiksi, neutraaleiksi tai negatiivisiksi. Positiivisella kontaktilla tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsen ollessa kontaktissa toisten lasten kanssa, on lasten välisellä vuorovaikutuksella positiivisia seurauksia tai myönteinen sävy. Seuraavassa esimerkissä kuvataan positiivista kontaktia kahden tytön välillä askartelutilanteessa:

Jenni tulee katsomaan toisten tyttöjen askartelua ja jatkaa aikaisemmin aloittamiaan piirustuksia. Jenni antaa toisen piirustuksen Johannalle ja Johanna kommentoi: "Hieno!" Jenni vastaa Johannalle: "Kiitos, mä tein sen vaan sulle."

Esimerkissä Jenni ottaa Johannaan positiivisen kontaktin antamalla piirustuksensa, minkä jälkeen kontaktia vahvistetaan vielä positiivisin kommentein. Negatiivisessa kontaktissa kohdistus voi olla lapseen itseensä tai lapsesta jollekin muulle mutta kontakti on negatiivisesti latautunut tai sillä on negatiiviset seuraukset. Esimerkissä kolme poikaa kiistelee yhden pojan leikkiin pääsystä:

Jussi tulee seuraamaan vierestä Mikon ja Kallen leikkiä haluten päästä mukaan. Mikko tokaisee Jussille: "Pois meidän leikkialueelta!", jolloin Jussi läpsäyttää Mikkoa. Tällöin Kalle puuttuu tilanteeseen sanoen Jussille: "Mä oon tuonut päiväkotiin karkkia, mutta sä et sitten saa sitä!" Jussi yrittää vielä päästä leikkiin mukaan, mutta silloin Mikko sanoo: "Sit mä en leiki sitä leikkiä!" ja poistuu paikalta.

Esimerkissä kontakti on selvästi negatiivinen, paitsi että Jussin yritys tulla leikkiin torjutaan, häntä vielä kiristetäänkin. Torjuminen johtaa vielä negatiiviseen kontaktin vahvistamiseen Jussin puolelta, sillä hän reagoi läpsäyttämällä Mikkoa. Kontaktilla on myös negatiiviset seuraukset, koska loppujen lopuksi Mikko poistuu leikistä. Neutraali kontakti oli luonteeltaan sellainen, jonka seurauksia oli vaikea tulkita, koska ne eivät olleet niin näkyviä tai saaneet aikaiseksi muutosta ympäristössä. Esimerkissä lapset keskustelevalle ruokailutilanteessa:

Kolme neljästä lapsesta on paikalla ja Sami on puhunut muutaman kerran. Sami hinkkaa jalkojaan lattiaan pöydän alla ja kysyy muilta lapsilta: "Mistä te luulette että tää ääni tulee?". Henri arvaa kerran, minkä jälkeen pöydässä tulee hiljaista.

Esimerkissä ilmenee se, miten Samin kommenttia ei torjuta, mutta sillä ei ole sen suurempaa vaikutusta ympäröivään tilanteeseen. Matalan statuksen lapsilla oli enemmän neutraaleja tai negatiivisia kontakteja kuin positiivisia. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi riitatilanteeseen ajautuminen tai leikistä pois vetäytyminen. Korkean statuksen pojilla oli enemmän positiivisia tai neutraaleja kontakteja kuin negatiivisia. Korkean statuksen tytöillä oli taas huomattavissa enemmän ailahtelua kontaktien laadun suhteen. Seuraava esimerkki kuvaa tyttöjen välisen vuorovaikutuksen ailahtelevuutta:

Elisa ja Milla keksivät toisilleen lempinimiä ja hihittelevät. Yhtäkkiä tytöt kuitenkin aloittavat väittelyn siitä, kuka tytöistä voi olla mikäkin prinsessa hiusten pituuden perusteella. Milla ei saa olla mieleisensä prinsessa liian lyhyiden hiusten takia ja puolustautuu sanomalla: "Mut mä kasvatan pitkät hiukset!". Tähän Elisa vastaa: "Hyvä ettei sulle jää noi rumat." Väittely loppuu ja tytöt keskittyvät piirustuksiinsa. Elisa esittelee piirustustaan mutta Millan katsoessa sitä piilottaa sen. Milla sanoo: "Mä näin ja nään vieläkin." johon Elisa vastaa: "Mut sä et saa tätä piirustusta.". Tähän Milla ei enää reagoi, ja hetken kuluttua tytöt aloittavat taputteluleikin keskenään ja vaihtavat sen sitten soutuleikiksi.

Esimerkissä tyttöjen välinen vuorovaikutus on tyyliään kinastelevaa ja vaikeasti tulkittavaa, koska vuorovaikutuksen sävystä huolimatta tytöt leikkivät yhdessä ja näyttivät jopa viihtyvän leikissä.

Leikin laatu

Vuorovaikutus näkyi eniten leikkitilanteissa. Matalan statuksen lapsilla leikin laatu vaihteli ajallisesti ja toiminnallisesti usein, kun taas korkean statuksen lapset keskittyivät samaan tekemiseen tai leikkiin pidemmäksi aikaa. Lasten iän tuomaa eroa nähtiin siinä, että vanhempien lasten ryhmässä roolileikki oli isommassa osassa, mistä syystä leikki oli myös järjestyneempää. Tällainen roolileikki oli esimerkiksi koululeikki. Vanhempien lasten kanssa leikki itsessään asetti rajat sen hetkisestä yhteisöstä, kun taas nuorempien ryhmässä omaa yhteisöä piti korostaa eri tavoin. Tämä näkyi esimerkiksi leikin sanottamisena muille lapsille, kuten mainitsemalla leikkiöiden nimet tai korostamalla leikkitavaroita tai paikkaa enemmän. Esimerkissä tytöt ovat askartelemassa:

"Laitetaanko vielä jotain näihin perhosiin?" Mari ehdottaa ja esittelee tuotostaan Tiinalle, joka kehuu: "Hieno!" Mari ehdottaa uudestaan: "Laita säkin vähän kultasta vielä. Viedään nää sit kuivumaan." Tiina laittaa kultakimalletta myös sillä välin kun Mari vie askarteluaan kuivumaan. Saatuaan työnsä valmiiksi Tiina kysyy: "Mihin veit sen kuivumaan?" ja vie omansa samaan paikkaan.

Esimerkissä pöydän ääressä oli monta tyttöä, mutta puheessa korostettiin erityisesti sitä, että "me" tehdään yhdessä ja saman lailla. Näin tehtiin rajausta muiden lasten välillä ja pyrittiin samankaltaisuuteen sen hetkisen pienyhteisön kanssa.

Ristiriitatilanteet ja kontaktit aikuiseen

Matalan statuksen lapset ottivat enemmän kontaktia aikuiseen, eikä samanlaista pyrkimystä tilanteen itsenäiseen ratkaisemiseen ollut nähtävissä kuin korkean statuksen lapsilla. Matalan statuksen lapset saattoivat myös kokonaan vetäytyä ristiriitatilanteesta ja näin jättää sen kokonaan ratkaisematta. Kontaktia aikuiseen haettiin erityisesti ristiriitatilanteissa, mutta muutenkin lapset olivat enemmän vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa erilaisissa tilanteissa. Ristiriitatilanteessa lapsi saattoi kääntyä esimerkiksi suoraan aikuisen puoleen eikä yrittänyt-kään itse ratkaista ongelmaa tai hakeutui muuten aikuisen seuraan. Esimerkissä on meneillään koululeikki:

Salla kirjoittaa nimiä taululle ja niistä vain alun. Muiden tyttöjen pitää yrittää arvata ne. Tämän jälkeen tytöt kirjoittavat nimen kouluvihkoonsa ja Salla pyyhkii edellisen nimen pois ja kirjoittaa taululle heti perään uuden. Emma sanoo: "Mä en kerennyt tekemään!" johon Salla vastaa: "Sähän olit viimeksi niin nopee, ne on siinä vaan aikansa ja sit ne menee." viitaten sanoihin taululla. Salla kirjoittaa uuden sanan taululle ja pyyhkii sen jälleen pois. Emma huutaa: "Taaskaan mä en kerennyt, laita se takaisin!" johon Salla vastaa: "Ne on siinä aikansa." Emma nousee ja menee sanomaan asiasta aikuiselle.

Esimerkki kuvaa sitä, miten matalan statuksen lapsi reagoi aluksi toisen lapsen tekemiseen sanomalla vastaan, mutta kun yritys epäonnistuu, hakee hän vaikutusvaltaa tilanteeseen aikuisen kautta. Korkean statuksen lapsilla kontakteja aikuiseen oli vähän tai ei lainkaan. Poikkeuksena olivat kuitenkin ristiriitatilanteet joihin ei löytynyt ratkaisua itsenäisesti. Korkean statuksen lapset pyrkivät ratkaisemaan ristiriitatilanteet pääsääntöisesti itsenäisesti. Mikäli ratkaisua ei löytynyt, saatettiin kääntyä aikuisen puoleen. Tytöillä oli enemmän nähtävissä aikuisen puoleen kääntymistä. Niissä tapauksissa kun ristiriitatilanteita pyrittiin ratkaisemaan oma-aloitteisesti, oli vallankäyttö hyvin yleistä. Toisinaan myös onnistuttiin neuvottelemaan tilanne selväksi. Neuvottelutilanteissa vedottiin yleensä yleisesti sovittuihin sääntöihin, joiden avulla haettiin ratkaisua tilanteeseen. Esimerkissä pojat pelaavat lautapeliä:

Juha ja Lauri alkavat kinastella missä Juhan auto oli. Lauri perustelee oman kantansa pelin sääntöjen avulla. Juha on tämän ajan hiljaa, ja kun Lauri lopettaa puhumisen, seuraa hetken hiljaisuus. Lauri rikkoo lopulta hiljaisuuden sanomalla: "Okei, mun vuoro!" ja peli jatkuu.

Esimerkissä näkyy poikien yhteinen ymmärrys siitä, että säännöt ovat ehdottomia eikä niistä voida kiistellä. Tilanne ratkeaa sillä, kun toinen pojista muistuttaa säännöistä, minkä jälkeen peliä voidaan jatkaa ilman, että aikuisen tarvitsee asiaan puuttua.

Vallankäyttö

Matalan statuksen lapsilla ei näyttänyt olevan juurikaan vaikutusvaltaa leikin etenemiseen tai ylipäättään toisiin lapsiin. Vaikutusyrityksiä saattoi esiintyä, mutta siinä ei useinkaan onnistuttu. Esimerkissä on meneillään korkean ja matalan statuksen poikien välinen leikkitalanne:

Kimmo leikkii itsekseen majassaan ja kieltää toisia tulemasta leikkiin. Kimmo sanoo toisille: "Minun majaan ei saa tulla!". Yhtäkkiä hän kuitenkin kutsuu vierestä seuranneen Petterin leikkiin sanomalla: "Vartija, töihin!". Petteri pääsee leikkiin vartijaksi, joka seisoo majan ovella, kun taas Kimmo on majan sisällä. Kimmo toistaa: "Sinä olet vartija." johon Petteri tarkentaa: "Tää laittais tän oven aina lukkoon, jooko?" ja Kimmo myöntyy. Leikki jatkuu Kimmon ohjeiden mukaan ja hän sanoo Petterille mitä tehdä. Kimmo ei hyväksy Petterin ehdotuksia ja käskää tämän majan ulkopuolelle sanoen: "Sieltä ne rosvot tulevat.". Petteri suostuu pääsääntöisesti Kimmon ehdotuksiin mutta ehdottaa kuitenkin: "Nyt ois aamu, jooko?". Tähän Kimmo vastaa: "Ei oo vielä... Prrrrrrrrrrrr. Nyt on aamu.".

Esimerkkitalanteessa valta-asema on koko ajan korkean statuksen pojalla. Korkean statuksen poika osoittaa matalan statuksen lapselle roolin, johon hän tarttuu heti ja yrittää päästä rooliinsa kysymällä tarkempia tietoja ja lupaa toiminnalleen. Kuitenkin tässä esimerkissä on huomioitava se, että kyseessä oli nimenomaan Kimmon leikki johon hän otti Petterin mukaan, mikä voi vaikuttaa siihen että Kimmolla oli enemmän päätösvaltaa leikissä. Korkean statuksen lapset taas pystyivät vaikuttamaan leikin etenemiseen ja muun muassa siihen, keitä leikkiin otetaan mukaan. Pojilla vaikuttamisyritykset olivat jämäkempiä eikä tilanne mennyt väitte-

lyyn tai kinasteluun, kuten se meni usein tyttöillä. Valtataistelua oli havaittavissa enemmän tyttöjen keskuudessa. Esimerkissä tytöt ovat mukana pelaamassa polttopalloa:

Sanna yrittää saada muita tyttöjä lähtemään pelistä pois sanomalla: "Hei mennään mekin pois!". Sanna ottaa jo muutaman juoksuaskeleen pois pelikehästä mutta pysähtyy sitten katsomaan seuraavatko toiset tytöt. Muut tytöt seisovat Kaisan takana, joka pudistaa päätään Sannalle. Sanna pysähtyy ja palaa kehään.

Tilanteessa valta on selkeästi korkean statuksen tytöllä ja matalan statuksen tyttö yrittää saada valtaa itselleen. Kun hän huomaa epäonnistuneensa tässä, hän palaa takaisin pelitilanteeseen ja näin myöntyy korkean statuksen lapsen tahtoon.

Empatia

Empatiakyvyn arvioiminen oli haastavaa jo pelkästään havainnoitavien erilaisen iän takia, joten selviä tuloksia ei sen osalta saatu. Kuitenkin havainnoinnissa huomattiin, että ainakin tyttöjen keskuudessa empatiakyvyn käyttö oli valikoivaa tilanteesta riippuen, mikä näkyy seuraavassa esimerkissä:

Anu satuttaa suunsa ollessaan samaan aikaan Minnan kanssa liukumäessä. Minna on ensin hiljaa ja mietteliään näköinen mutta sanoo sitten: "Miks sä olit alla, ei kannata jäädä alle!" Niina ja Mira tulevat kyselemään mitä Anulle kävi. Anun ja Minnan tarinat tapahtuneesta ovat erilaiset. Minna puolustelee: "Mä en voinut mitään kun sä olit alla! Mä en voi sille mitään!".

Kun esimerkkitalanteessa korkean statuksen lapsi oli itse osallisena tilanteeseen, ei hän osannut lohduttaa toista lasta, vaan ryhtyi sen sijaan puolustamaan itseään. Tilanteen ulkopuolelta tulleet tytöt kykenivät kuitenkin osoittamaan empatiaa toista lasta kohtaan kysymällä mikä tytölle tuli. Toisenlaisessa tilanteessa korkean statuksen tyttö osoitti empatiakykyä tarjoamalla omaa unileluaan oma-aloitteisesti tytölle, jolta lelu oli jäänyt kotiin. Empatiakyky on näin olemassa, mutta tilanteessa jossa lapsella oli pelko että hänelle itselleen voi koitua tilanteesta hankaluuksia, vei oman itsen puolustaminen voiton empatian osoittamisesta.

TAULUKKO 1. Yhteenveto kontaktien ja vuorovaikutuksen havainnoinnista.

	MATALA STATUS	KORKEA STATUS
Kontaktien pituus	lyhyempiä	pidempiä, keskittyvät tiettyihin lapsiin myös lyhyitä, oman pienyhteisön ulkopuolisiin lapsiin
Kontaktien laatu	neutraaleja ja negatiivisia enemmän kuin positiivisia	pojilla enemmän positiivisia ja neutraaleja kuin negatiivisia tytöillä ailahteli enemmän
Leikin laatu	vaihteli ajallisesti ja toiminnallisesti tiuhaan tahtiin isompien ryhmässä roolileikki isommassa osassa isommilla leikki järjestyneempää, leikki asettaa rajat "meistä" "meitä" korostetaan eri tavoin	samaan tekemiseen keskityttiin pidemmäksi aikaa isompien ryhmässä roolileikki isommassa osassa isommilla leikki järjestyneempää, leikki asettaa rajat "meistä"
Kontaktien määrä	vähemmän kuin korkealla, pituus ja laatu eroavat	paljon, enemmän kuin matalalla
Kontaktit aikuiseen	enemmän ristiriitatilanteissa sekä muuten vaan	vähemmän, ei lainkaan poikkeuksena ristiriitatilanteet joihin ei löydy ratkaisua
Kontaktittomuus	myös tilanteita joissa on yksin, vetäytyy tai torjutaan	vähemmän, ei lainkaan
Sukupuoli	kontakteja kaikkiin leikkiin valikoitui samaa sukupuolta olevat	kontakteja kaikkiin leikkiin valikoitui samaa sukupuolta olevat
Ristiriitatilanteet	kääntyy aikuisen puoleen vetäytyy tilanteesta, jättää ratkaisematta	pääsääntöisesti itsenäisesti valtaa käyttäen tytöt hakivat poikia enemmän aikuista ratkaisuun ristiriidat
Vallankäyttö	ei vaikutusvaltaa yritystä saattaa esiintyä, kuitenkin onnistumatta siinä	on vaikutusvaltaa mm. leikin etenemiseen ja siihen ketä pääsee leikkiin valtataistelua enemmän tytöillä, pojilla jämakkyttä ja sen hakemista
Empatia	ei tilanteita, joissa olisi käyttänyt empatiakykyä	tytöillä empatiakyky oli valikoivaa pojilla ei niin näkyvää kuin tytöillä

Matalan ja korkean statuksen lasten välisissä kontakteissa ja vuorovaikutuksessa nähtiin selviä eroja. Selviä yhtäläisyyksiä nähtiin vain sen osalta, että korkean ja matalan statuksen lapsilla oli molemmilla kontakteja kaikkiin tutkimusryhmän lapsiin, mutta leikkiin valikoitui pääsääntöisesti samaa sukupuolta olevat lapset. Merkittävimmät erot statusten välillä olivat vallankäytössä ja kontakteissa. Esimerkiksi kontaktittomuuden osalta huomattiin, että korkean statuksen lapset eivät välttämättä olleet päivän aikana kertaakaan yksin. Matalan statuksen lapset taas saattoivat vetäytyä yhteisöstä tai muuten jäädä sen ulkopuolelle useitakin kertoja päivän aikana. Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsen status vaikuttaa kontakteihin ja

vuorovaikutukseen, mutta myös vuorovaikutus luo sosiaalista statusta yhteisössä. Pohdittavaksi jää myös sosiaalisten taitojen osuus vuorovaikutuksessa.

8.2.2 Yhteisöön kuuluminen ja keskinäinen tunnistaminen

Yhteisön tunnistaminen ja yhteisöön liittyminen

Yhteisötasolla lasten vertailussa huomattiin, että yhteisön tunnistaminen toteutui kaikkien muiden paitsi yhden matalan statuksen lapsen kohdalla, jolla ei ollut varsinaista yhteisöä johon lapsi olisi aktiivisesti pyrkinyt, joten yhteisöön liittymisyrityksiä ei nähty. Lapset hakeutuivat pääsääntöisesti niiden lasten seuraan, jotka he olivat maininneet sosiometrisessä kyselyssä. Tämä tulos tukee sosiogrammia. Vaikka kaikki tunnistivatkin omat yhteisönsä, matalan statuksen lapsilta liittyminen näihin yhteisöihin ei onnistunut ongelmitta tai vaati vaihtoehtoisesti ylimääräistä ponnistelua. Muu ryhmä ei tunnistanut lapsia automaattisesti ”omikseen”, joten ryhmään liittyminen vaati ylimääräistä yritystä, mikä näkyy seuraavassa esimerkissä:

Eetu istuu kivellä ja katselee kun Lassi ja Teemu ajavat pyörillä. Lassi ja Teemu pysähtyvät aina Eetun kohdalla ja sanovat: ”Taksi!”, mutta lähtevät kuitenkin aina karkuun kun Eetu yrittää tulla pyörän kyytiin. Eetu sanoo: ”Mä haluan oikeesti taksiin!”, johon Lassi vastaa: ”Sun pitää antaa sit rahaa.” ja Teemu lisää: ”Kivet on rahaa.” Lassi sanoo: ”Sun pitää antaa kolme kiveä.” johon Teemu lisää: ”Ei kun sata kiveä pitää antaa.” Eetu alkaa etsiä kiviä ja Lassi ja Teemu katselevat vierestä ja määrittelevät minkä muotoisia kivien pitää olla. Eetu antaa kiviä ja pääsee lopulta Lassin kyytiin. Hetken kuluttua Eetun käsketään kuitenkin kerätä lisää kiviä.

Esimerkissä Lassi ja Teemu kyllä huomioivat Eetun, mutta tämä ei ole tasa-arvoinen leikkijä muiden poikien kanssa. Asetelma vaikuttaa myös siinä määrin pysyvältä että toiset pojat käskivät Eetun keraamaan kiviä vielä toistamiseen. Muut pojat vaativat Eetulta enemmän, jotta hän pääsee osallistumaan leikkiin. Lehtisen (2003, 193) mukaan tilanteen rakentuessa pääasiassa vallan varaan, ei vuorovaikutuksessa ilmene sosiaalista alkupääomaa synnyttävää keskinäistä luottamusta. Epäluottamus ilmenee tilanteessa näin varman päälle pelaamisena, milloin muihin lapsiin suhtaudutaan negatiivisin ennako-oletuksin. Esimerkissä poikien välillä ei ollut keskinäistä luottamusta ja Eetu toimi ikään kuin varman päälle mukautuessaan toisten poikien tahtoon.

Korkean statuksen lapsilla liittyminen yhteisöön tapahtui lähestulkoon huomaamattomasti melkein siten, ettei varsinaisia liittymisyrityksiä tarvittu. Kaverit voivat kyllä vaihtua, mutta muut lapset tunnistivat korkean statuksen lapset helpommin kuin matalan statuksen lapset. Korkean statuksen lapset hakeutuivat aktiivisesti yhteisöön ja vastavuoroisesti yhteisö hakeutui näiden seuraan toistuvasti. Näin lapsen ja yhteisön välillä oli nähtävissä selvä vastavuoroisuus ja kiintymys:

Henna tulee Riinan viereen ja tekee aloitteen vain seisomalla Riinan edessä. Riina heittää kysymyksen ilmoille: "Kuka on peili?" Henna ryhtyy peiliksi, myös Sara ja Hanna tulevat mukaan leikkiin ilman minkään näköistä neuvottelua asiasta. Pian leikin alettua Riina kiljahtaa: "Juoksukilpailu!" ja tytöt lähtevät saman tien juoksemaan pitkin pihan edustaa.

Esimerkki kuvaa sitä, miten vaivatonta yhteisön muodostus on korkean statuksen lapsilla ja miten heidän aloitteisiinsa tartutaan ilman sen kummempia neuvotteluja. Lehtisen (2003, 192 - 193) mukaan tilanteen rakentuessa keskinäisen luottamuksen varaan, kielteistä valtaa tuskin esiintyy sosiaalisessa päätöksenteossa, milloin vuorovaikutuksen eri osapuolet lähestyvät toisiaan myönteisin oletuksin. Luottamus ja suosio näyttäytyvät kytkeytyvän ainakin jossain määrin sosiaalisessa alkupääomassa toisiinsa. Näin ryhmän suosituilla lapsilla voidaan nähdä olevan hallussaan enemmän luottamusta kuin vähemmän suosituilla lapsilla. Suosio ja luottamus lasten keskuudessa toimivat rohkaisuna spontaanille sosiaalisuudelle mikä taas tuottaa sosiaalista alkupääomaa. Sosiaalisen alkupääoman tason noustessa voivat kaikki tilanteessa mukana olevat lapset hyötyä sen sosiaalisista seurauksista vaikka he eivät ole sitä itse merkittävästi luomassa. Esimerkissä tyttöjen välillä oli havaittavissa luottamusta ja koska yhteisöön liittyminen oli niin luontevaa, on myös oletettavaa että Riinalla oli suosiota ryhmässä.

Matalan statuksen lapsilla yhteisöön hakeutuminen erosi korkean statuksen lapsista. Myös matalan statuksen lapsilla oli keskenään eroja siinä, miten yhteisöön hakeuduttiin tai hakeuduttiinko siihen ylipäättänsä. Joko matalan statuksen lapsi hakeutui aktiivisemmin yhteisön seuraan kuin yhteisö lapsen tai sitten vetäytyi kokonaan yhteisöstä. Matalan statuksen lasten liittymisessä yhteisöön ei ollut havaittavissa samanlaista vastavuoroisuutta kuin korkean statuksen lasten. Poikkeuksen (2001, 132 - 133) mukaan onnistuneessa vuorovaikutuksessa yhteisen huomion kohteen saavuttaminen ja leikkiryhmään liittyminen ovat olennaisia elementtejä. Yhteisöön pyrkiessään lapset käyttävät tyypillisesti enemmän ei-kielellisiä ja epäsuoria kuin suoria strategioita. Tämä johtuu siitä, että suoria strategioita käytettäessä on suurempi riski sosiaaliseen kasvojen menetykseen jos aloite torjutaan. Yhteisöön pääsemisen todennäköisyys on suurin, silloin kun lapsi pysyttelee jonkin aikaa passiivisena havainnoiden kyseisen leikin rooleja ja sääntöjä. Tämän jälkeen lapsi voi alkaa sopivalla hetkellä jäljitellä yhteisön toimintaa jolloin yhteisön muut jäsenet huomaavat että yhteisöön pyrkivällä lapsella on samanlainen viitekehys. Sellaiset lapset, jotka ovat tulleet usein torjutuksi, saattavat käyttää ainoastaan passiivisia ja melko tehottomia strategioita välttääkseen kasvojen menetyksen. Tutkimuksissa on myös todettu, että epäsuositut lapset odottavat yleensä suosittuja lapsia kauemmin ennen ensimmäisen aloitteen tekoa. Epäsuositut lapset tarvitsevat myös useampia yrityksiä onnistuakseen yhteisöön liittymisessä. Epäsuosituilla lapsilla on usein puutteellisempi tietoisuus yhteisön viitekehuksesta kun taas suositut lapset jäljittelevät yhteisön toimintaa ja tekevät enemmän relevantteja yhteisöjä koskevia kommentteja.

Yhteisön merkitys

Yhteisön merkitys yksilöille näyttäytyi konkreettisimmillaan siinä, että suurin osa lapsista hakeutui yhteisöön. Yhteisö oli siis merkityksellinen sekä matalan että korkean statuksen lapsille. Se korostui kuitenkin matalan statuksen lapsilla, sillä heillä oli enemmän pyrkimystä hakeutua siihen ja vastaavasti pettymyksiä näiden pyrkimysten epäonnistuessa. Korkean statuksen lapsille yhteisö oli jollain tapaa jopa itsestäänselvyys, joten merkitys ei ollut yhtä näkyvä. Yhteisöön pääsemisen jälkeen matalan statuksen lapsilla esiintyi voimakasta me-hengen korostusta, jolla haluttiin painottaa omaa osaa yhteisössä. Kaikilla lapsilla yhteisön merkitys näyttäytyi myös puheissa. Lapset puhuivat usein "meistä" ja korostivat sitä erilaisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi "me leikitään noilla" tai "te ette voi tulla meidän leikkiin". Samalla tehtiin myös selvää erottelua yhteisöjen ja muiden lapsien välille. Seuraavassa esimerkissä on meneillään poikien välinen pelitilanne, jossa pojat korostavat pieniyhteisöään pelin kautta, eivätkä ota kolmatta poikaa mukaan siihen:

Joonas ja Niilo pelaavat peliä. Antti tulee kysymään pääseekö hän peliin mukaan, johon Joonas vastaa: "Me aloitettiin jo tää." Antti kommentoi peliä, jolloin Joonas toteaa uudestaan: "Me aloitettiin tää jo." Antti jää silti seisomaan pöydän viereen ja hetken päästä sanoo: "Sit kun sä oot heittänyt niin sit on tän vuoro." Joonas vastaa: "Niin mut ku me aloitettiin tää jo." jonka jälkeen Antti luovuttaa ja lähtee pois.

Oma paikka yhteisössä

Korkean statuksen lapset tuntuivat tiedostavan oman paikkansa sekä pieniyhteisöissään että koko päiväkotiryhmässä. Myös yhteisöjen jäsenet tiedostivat korkean statuksen lasten paikan, mikä näyttäytyi esimerkiksi siten, että heidän poissaolonsa huomattiin. Matalan statuksen lapset puolestaan taas tuntuivat etsivän jatkuvasti omaa paikkaansa pieniyhteisössä tai sitten sitä ei ollut lainkaan. Poissaoloon ei reagoitu samoin kuin korkean statuksen lasten kanssa, vaan siihen reagoitiin neutraalisti tai sitten huomiota ei kiinnitetty ollenkaan. Esimerkiksi matalan statuksen lapsen vetäytyessä leikistä eivät muut yhteisön jäsenet lähteneet tämän perään. Kuitenkin silloin, kun matalan statuksen lapsi pääsi onnistuneesti osaksi yhteisöä, lapsi pyrki korostamaan omaa "jäsenyyttään" sulkemalla muita lapsia yhteisöstä ulos tai esitämällä heidän pyrkimyksensä siihen. Seuraavassa esimerkissä on meneillään hippaleikki:

Riku kysyy vapaaehtoisia ensimmäiseksi pöpöhipaksi ja Pauli tarjoutuu. Kaikki muut paitsi Pauli juoksevat liukumäelle ja ilmoittavat sen olevan turva. Pian Pauli kuitenkin ilmoittaa: "Mä en oo enää." jonka jälkeen kaikki muut juoksevat metsään ja jäävät miettimään kuka on seuraava pöpöhippa. Pauli jää yksinään liukumäelle ja kun toisen ryhmän lapset tulevat liukumäkeen aloittelevaan omaa leikkiään, Pauli huutaa: "Me leikitään siinä!" mutta kun toiset lapset jäävät liukumäkeen, lähtee Pauli Rikun ja muiden hippaleikissä olleiden lasten perään.

Pauli pääsee osalliseksi yhteisöön suostumalla hipaksi, mutta kun kieltäytyy roolista myöhemmin, eivät muut lapset enää kutsu häntä mukaansa metsään ja leikkiin. Näin Pauli jää

yhteisön ulkopuolelle, eivätkä muut lapset huomioi häntä mitenkään. Kuitenkin tämän jälkeen Pauli korosti omaa jäsenyyttään sanomalla ”me leikitään siinä”, vaikka oma jäsenyys yhteisössä oli jo päättynyt. Vaikka lasten yhteisöjen koko ja jäsenet vaihtuivat tiheästi, sen hetkiseen yhteisöön tahdottiin sitoutua täysillä, ja sen hetkistä yhteisöä haluttiin vahvistaa me-hengen avulla. Yhteisön suhtautuminen matalan statuksen lapsiin oli enemmän välinpitämätöntä, kun taas korkean statuksen lapsilla se oli vastaanottavampaa. Korkean statuksen lasten ehdotuksiin tartuttiin innokkaammin ja heidän äänensä pääsi yhteisössä paremmin kuuluviin. Matalan statuksen lapset eivät pyrkimyksistään huolimatta päässeet haluamiinsa lopputuloksiin, kuten esimerkiksi leikkiin mukaan pääsemiseen. Yhteisö myös enemmän torjui matalan statuksen lapsia.

Roolit yhteisössä

Matalan statuksen lasten keskuudessa oli havaittavissa kahdenlaisia rooleja. Kaksi matalan statuksen lapsista oli niin sanotusti mukautujia. He yrittivät aktiivisesti päästä yhteisöön ja toimivat yhteisössä muiden ohjeiden mukaisesti, jotta saisivat tämän kautta ”luvan” olla siellä. Nämä mukautuvat roolit ovat tulleet esiin jo aikaisemmissa esimerkeissä. Näissä esimerkiksi kitapauksissa leikkiin jäätiin sen takia että saatiin olla osana yhteisöä, siitä huolimatta ettei leikki mennyt oman tahdon mukaan. Toiset kaksi matalan statuksen lapsista oli vetäytyjiä, mikä näkyi siten että yhteisöstä ei oltu kiinnostuneita ollenkaan. Vaihtoehtoisesti liittymisyrityksiä oli jonkin verran, mutta niiden epäonnistuessa yhteisöstä vetäydyttiin uudestaan. Esimerkkitilanteessa lapset ovat pihalla ja osa pojista on keinuilla:

Juuso potkii palloa yksin pihalla mutta menee käymään keinuilla jossa muut pojat ovat. Juuso kuitenkin lähtee melkein saman tien takaisin kauemmas pallottelemaan. Toni, liro ja Hannes lähtevät keinuilta ja juoksevat penkille, jolloin Juuso heittää pallon pois ja juoksee heidän peräänsä. Kun muut pojat istuvat penkille, Juuso kuitenkin juoksee takaisin ja hakee pallon. Toiset pojat lähtevät taas liikkeelle, jolloin Juuso potkaisee pallon heidän suuntaansa ja huutaa poikia. Pojat ottavat pihalta pyörän jota liro ryhtyy ajamaan ja Juuso liittyy porukkaan. Toni, Hannes ja Juuso juoksevat heitä jahtaavaa liroa pako. Juuso juoksee eri suuntaan kuin toiset pojat, ja hippana ollut liro lähtee aluksi seuraamaan häntä, mutta lähtee sitten seuraamaan muita poikia kun huomaa nämä eri suunnassa. Kun Juuso huomaa, etteivät muut pojat seuraa häntä, hän lähtee heidän peräänsä.

Esimerkissä näkyy, miten Juuso toistuvasti yrittää päästä pieniyhteisöön mukaan mutta vetäytyy saman tien kun ei saa heti huomiota tai varsinaista kutsua leikkiin. Lopulta Juuso kuitenkin liittyy onnistuneesti pieniyhteisöön menemällä vain mukaan, mutta sittenkin joutuu hiukan ulkopuolelle kun muut pojat tuntuvat olevan kiinnostuneempia toistensa seurasta. Toinen matalan statuksen lapsi vetäytyi taas yhteisöistä kokonaan, eikä reagoinut toisten aloitteisiin lähes ollenkaan, mikä näkyy seuraavassa esimerkissä:

Leevi kysyy samassa huoneessa olevalta lidalta: ”Haluutko nähdä tempun?” ja kun lida ei vastaa, Leevi huutaa kovaan ääneen useampaan kertaan: ”lida tuu

kattoon!" lida ei vastaa vieläkään, jolloin Leevi menee hakemaan lidaa, mutta lida siirtyy muualle. Leevi yrittää vielä houkutella lidaa leikkiin kysymällä: "Kuka haluis tulla kaappiin?". Vasta sitten lida reagoi tuomalla muutaman lelun jotka Leevi voisi laittaa kaappiin, mutta siirtyy sitten muualle.

Korkean statuksen lapsilla ei ollut yhtä selkeitä rooleja nähtävissä, mutta kaikki olivat omalta osaltaan vaikuttajia yhteisössä. Kaikilla korkean statuksen lapsilla oli ohjaava ote yhteisöön ja mahdollisuus käyttää valtaa, mutta toisilla johtajuus korostui enemmän kuin toisilla. Korkean statuksen lapsilla oli yhteisössä yhdenmukaisemmat roolit kuin taas vastaavasti matalan statuksen lapsilla.

TAULUKKO 2. Yhteenveto yhteisöön kuulumisen ja keskinäisen tunnistamisen havainnoinnista.

	MATALA STATUS	KORKEA STATUS
Yhteisön tunnistaminen	hakeutui nimettyjen seuraan, paitsi yksi liittyminen ei onnistu ongelmitta	hakeutui nimettyjen seuraan, sosiogrammi toteutuu liittyminen tapahtui ns. itsestään
Oma paikka yhteisössä	oman paikan etsimistä yhteisössä tai ei pieniyhteisöä lainkaan oma paikka korostuu sulkemalla joku muu pois	tiedostaa oman paikkansa sekä pieniyhteisössä että koko ryhmässä
Yhteisöön hakeutuminen	joko hakeutuu itse enemmän tai sitten vetäytyy kokonaan vastavuoroisuus puuttuu hakeutumisessa ei osoita kiinnostusta yhteisöä kohtaan	hakeutuu aktiivisesti yhteisöön, tasapainossa yhteisön hakeutumiseen vastavuoroisuus
Yhteisön hakeutuminen	yhteisö ei osoita suurempaa kiinnostusta poissaoloa ei välttämättä edes huomata	seuraan hakeudutaan toistuvasti, poissaolo huomataan vastavuoroisuus
Yhteisön suhtautuminen	osittain välinpitämätöntä	Vastaanottavampaa samanlaisuuden korostaminen
Yhteisön merkitys	on merkityksellinen, näyttäytyy eri tavalla me-hengen korostaminen	on merkityksellinen, on itsestäänselvää me-hengen korostaminen
Roolit yhteisössä	mukautuva tai vetäytyvä	ei selkeää roolia, mutta vaikutus on todettavissa ohjaava ote, "johtajuus"

Yhtäläisyyksiä matalan ja korkean statuksen lasten välillä nähtiin yhteisöjen merkityksessä ja niiden tunnistamisessa. Molemmille yhteisö näyttäytyi merkityksellisenä ja sitä korostettiin "me"-puheen avulla. Merkityksen näyttäytymisessä oli kuitenkin eroja. Matalan ja korkean statuksen lapset myös hakeutuivat niiden lasten seuraan, jotka olivat nimenneet sosiometri-

sessä kyselyssä. Yhteisöön kuulumisen ja keskinäisen tunnistamisen osalta oli nähtävissä enemmän eroja statusten välillä kuin vuorovaikutuksessa ja kontakteissa. Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsen status vaikutti ratkaisevasti yhteisöön kuulumiseen ja keskinäiseen tunnistamiseen. Lasten statukset tulivat myös selvemmin ilmi yhteisöjen näkökulmista. Lasten asema yhteisössä määrittelee pitkälti toimintaa siinä ja erityisesti matalan statuksen lapset joutuivat ponnistelemaan enemmän saadakseen paikan yhteisössä.

8.3 Haastattelu

Haastatteluilla halusimme syventää havainnoinneissa esiin nousseita teemoja. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin, jonka jälkeen aineistoista poimittiin teemoihin liittyviä asioita. Ryhmien vastauksia tarkasteltiin vertaillen niiden analyysivaiheessa. Koska merkittäviä eroja ei nähty, tulokset esitettiin yhteenvetona molemmista ryhmistä eikä niitä taulukoitu vertaillen. Haastatteluun osallistui yhteensä 31 lasta, 15 Päivänkakkaroista ja 16 Kissankelloista. Haastattelujen tuloksia havainnollistetaan esimerkein, joissa lasten nimet on muutettu.

Haastattelun mukaan yli puolet lapsista (19/31) halusi leikkiä mieluummin isommassa joukossa kuin yhden kaverin kanssa. Vastaavasti yksi neljäsosa lapsista (8/31) suosi yhden kaverin kanssa leikkimistä, neljä lapsista (4/31) taas tykkäsi leikkiä sekä pienessä että isommassa joukossa. Suurin osa siis halusi leikkiä suuremmassa joukossa. Päivänkakkaroitten, eli nuorempien lasten ryhmässä ero ei ollut niin selvä, vaan vastaukset olivat jakaantuneet kahtia, kun taas Kissankellojen ryhmässä selkeä enemmistö suosi isompaa joukkoa. Tekemisellä tuntui olevan myös vaikutusta yhteisön koon valintaan. Mikäli lapselle mielekkääseen tekemiseen tarvittiin useampi lapsi, hän nimesi isomman joukon lapsia. Seuraavissa esimerkeissä lapset sanoittavat yhteisön kokoa tekemisen kautta:

H: Tykkäätkö sä leikkiä enemmän yhden kaverin kanssa kahdestaan vai isommassa joukossa?

Janne: Yhden kaverin kanssa

H: Minkä takia se on kivempaa?

Janne: Koska silloin voi ajaa punasilla pyörillä.

H: Tykkäätkö sä enemmän leikkiä yhden kaverin kanssa vai semmoseessa isommassa porukassa?

Jesse: Yhden.

H: Osaatko sanoa minkä takia?

Jesse: Noku siihen leikkiin ei tarvii kovin monta ku kaks tyyppiä. Jos olis kolme niin se olis pahis. Ku on kaks hyvistä ja kaks pahista.

Yhteisön tunnistamisessa kolme neljäsosaa lapsista (23/31) tunnisti yhden tai useamman pienyhteisön päiväkotiryhmästään. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi on osannut nimetä ryhmästä jotkut lapset, jotka hänen mielestään leikkivät yhdessä. Lasten yhteisöjen olemassa olo ja tunnistaminen toteutuivat molemmissa ryhmissä. Haastattelun vastaukset myös tukivat sosio-

metrisessä kyselyssä ja sosiogrammeissa esiin tulleita tuloksia. Tulos myös tukee aiempia havaintoja siten, että lapset tunnistivat myös niitä yhteisöjä, joihin itse kuuluvat. Näillä havainnoilla viitataan niihin pienyhteisöihin, jotka nousivat esiin sosiogrammeissa, että havainnoinneissa. Lasten vastauksista huomattiin myös, että heidän nimeämät yhteisöt koostuivat pääsääntöisesti samaa sukupuolta olevista lapsista, mikä näkyy myös seuraavasta esimerkistä:

H: No osaatko sanoa että ketkä täällä meidän ryhmässä yleensä leikkii yhdessä?
Niilo: Ööö... tytöt leikkii yhdessä.

Syitä sille, miksi lapset ovat yhdessä, oli muun muassa tunteisiin liittyvät syyt, kuten esimerkiksi se että on kivaa yhdessä tai tykkää toisesta lapsesta. Myös vakiintuneet ystävyysuhteet olivat syynä siihen, miksi tietyt lapset olivat keskenään. Näiden lasten keskuudessa huomattiin kiintymystä toisiinsa. Edellä mainitut syyt ilmenivät siten, että lapset korostivat jonkun tietyn lapsen tai juuri hänen kanssaan tehtävän tekemisen tärkeyttä. Myös leikin moninaisuus vaikuttaa jonkin verran kaverin valintaan. Yhdessä leikkimisen syynä ei välttämättä ollut myöskään tietty kaveri vaan myös se, ettei lapsi halua jäädä yksin.

H: Minkähän takia te tykkäätte leikkiä yhdessä?
Emma: Siks ku ketään muu ei leiki.

H: Minkähän takia sä haluat leikkiä just niiden kanssa?
Joni: Siks ettei tule multa itku.

Edellä olevat esimerkit kuvastavat sitä että näiden lasten kohdalla tietyn lapsen valikoituminen oli toissijainen seikka. On mahdollista että nämä lapset ei niinkään välitä kuka kaveri on, vaan että leikkikaveri ylipäänsä löytyy eikä lapsen tarvitse olla yksin. Vaikka syitä lasten yhdessäololle oli monenlaisia, niin silti tunteeseen tai kiintymykseen liittyvät syyt olivat yleisimpiä lasten keskuudessa, sillä selkeästi suurin osa lapsista (24/31) mainitsi ainakin yhdeksi syyksi hyvän ystävän tai toisesta tykkäämisen. Tässä asiassa ei ollut merkittäviä eroja ryhmien, iän eikä sukupuolen välillä. Seuraavassa esimerkissä näkyy lapsen kiintymys johonkin tiettyyn lapseen:

H: Miksi te sitten leikitte aina yhdessä?
Timo: Noku me ollaan niin hyvii ystäväii. Ja siinä kansiossa luki että Leevi ja mä ollaan erottuvat parit. Me ei erota yhtään, et me ei mennä muualle toisten kaa leikkiin ku me leikitään yhdessä. Me ollaan erottuvat parit. Me ollaan ihan kun... että... ihan ku kaksoset.

Päätösvalta siitä, mitä leikissä tehdään, näytti esiintyvän hiukan eri tavalla poikien ja tyttöjen keskuudessa. Pojilla korostui se, että jokin yhdessä sovittu sääntö määritteli sitä, kuka saa päättää, mitä leikissä tehdään. Tällaisia sääntöjä olivat muun muassa ne, kuka leikin oli keksinyt tai kuka lapsista on vanhin, sai määrätä. Seuraava esimerkki kuvaa poikien päätösvaltaa:

H: Kukas saa päättää kun te leikitte, että mitä siinä leikissä tehdään?

Tomi: No välil minä, ja sitte välil Miro, välil Samu.

H: Niin et se vaihtuu, jokainen saa vuorollaan päättää, niinkö?

Tomi: Nii, se joka päättää sen leikin niin se saa päättää.

Tytöillä päätösvalta oli useimmiten yksittäisellä lapsella ilman sen merkittävämpää syytä tai edellä mainittua sääntöä. Vanhempien lasten ryhmässä tyttöjen keskuudessa leikin roolijako tuntui määrittävän päätösvallan jakautumista. Esimerkiksi koululeikissä opettaja oli se, jolla oli ylin päätösvalta leikin kulkuun. Muuten ryhmien välillä ei ollut nähtävissä merkittäviä eroja. Sekä poikien että tyttöjen keskuudessa näkyi myös sitä, että asioista haluttiin päättää yhdessä. Lapset sisäistivät sen, että yhdessä päättäminen olisi reiluin vaihtoehto. Seuraavassa esimerkissä näkyy yhteinen päätöksen teko, mutta myös leikin roolijako:

H: Kukas päättää mitä leikissä tehdään?

Liisa: En mä tiiä.

H: Et osaa sanoa? Päättättekö te yhdessä lapsien kanssa mitä siinä tehdään vai päättääkö yksi lapsi?

Liisa: Me varmaan yleensä niinku päätetään yhdessä, mut sitten oma hahmo saa päättää ite mitä tekee.

H: Noni. Sehän kuulostaa hyvältä.

Liisa: Mut sit se yks ei voi sit määrätä muita et mitä ne tekee.

H: Niin että yks ei saa määrällä?

Liisa: Nii, mut se saa määrätä mitä ite tekee.

Syitä sille, miksi joku tietty lapsi sai päättää, oli muun muassa riidan välttäminen, jonkun lapsen hyvät ehdotukset joihin haluttiin mieluiten tarttua, tunnepitoiset syyt, kuten toisesta lapsesta pitäminen jolloin haluttiin erityisesti tämän lapsen päättävän. Pääsääntöisesti päättäminen tapahtui lasten keskuudessa ehdottelemalla, määräilemällä tai neuvottelemalla. Pienyhteisöissä voitiin joissain tapauksissa nähdä lapsi, joka oli selkeässä johtajan roolissa senkin kautta, että muut lapset tunnustivat lapsen johtajan roolin. Kummassakaan ryhmässä ei kuitenkaan ollut nähtävissä sellaista lasta, jolla olisi ollut vaikutusvaltaa koko päiväkotiryhmään.

Lähes kaikki lapset (30/31) kokivat saavansa itse päättää, mitä leikkiä lapset leikkivät. Vain yksi lapsista (1/31) koki, ettei hänellä ollut määräysvaltaa asiaan. Suurin osa lapsista (25/31) koki, että saa itse päättää kenen kanssa leikkii, kun taas kolme lapsista (3/31) koki, ettei saa valita leikkikaveriaan itse ja toiset kolme (3/31) eivät osanneet vastata kysymykseen. Kaiken kaikkiaan tulos on hyvä, koska näiden tuloksien mukaan lapsilla oli selkeästi kokemus siitä, että he saivat vaikuttaa itse leikkikaverin valintaan. Haastattelujen perusteella oli myös nähtävissä, että lapset kokivat aikuisen sekä muiden lasten vaikuttavan jonkin verran päätösten tekoonsa, mutta haastatteluissa ei käynyt ilmi, että se olisi lasten mielestä aina huono asia. Esimerkissä aikuisen vaikutus näkyy riitatilanteessa:

H: Tuntuuko susta koskaan siltä että aikuinen päättää sun puolesta kenen kanssa sä saat leikkiä?
 Kaisa: No, kyl se silleen pikkasen tuntuu.
 H: Milloin se tuntuu siltä?
 Kaisa: Silloin kun on alottanu leikin jo vähän aikaa.
 H: Mutta missä vaiheessa se aikuinen tulee siihen?
 Kaisa: Sit kun tulee joku riitely tai joku.

Valtaosa lapsista (27/31) kertoi että heitä pyydetään leikkiin ja vastaavasti he myös menivät leikkiin mukaan pyydettyäessä. Neljä lapsista (4/31) taas vastasi, että heitä ei pyydetä leikkiin ja jos heitä pyydetäisiin osallistumaan leikkiin, he eivät menisi mukaan. Leikkiin osallistumiseen vaikutti muun muassa se, että lasten välille on muodostunut selkeä kiintymyssuhde, jolloin lapset hakeutuvat tämän kyseisen lapsen seuraan. Osallistumiseen vaikutti myös se, kuka lapsista leikkiin pyytää ja onko leikki mieluinen, mitkä näkyvät seuraavista esimerkeistä:

H: Jos joku pyytäs sua ja sä et tahtois mennä, niin minkä takia?
 Onni: Jos joku sellanen jota mä en tunne enkä tykkää siitä niin sit mä en tuu vaikka se haluis.

H: Meetkö sä mukaan leikkiin jos sua pyydetään?
 Veera: Joo.
 H: Miks sä meet mukaan?
 Veera: Jos se on niin kiva leikki, mut jos mä leikin jotain muuta niin mä en mee.

68 % lapsista (21/31) kertoi että tuntui pahalta, mikäli heitä ei oteta leikkiin mukaan. Yksi neljäsosa lapsista (8/31) vastasi, ettei tunnu miltään, jos heitä ei oteta leikkiin mukaan ja että leikkii kaverin puuttuessa yksin. Kaksi lapsista (2/31) ei osannut vastata kysymykseen. Ryhmien välillä oli kuitenkin huomattavissa selkeä ero, sillä Kissankellojen ryhmässä selkeästi suurin osa osasi sanoittaa, että leikistä poissulkeminen sai aikaan pahan mielen. Päivänkakkaroitten ryhmässä noin puolet sanoi, ettei leikistä poissulkeminen "tunnu miltään", joten pohdittavaksi jääkin eikö tunnetta osattu sanoittaa nuorempien lasten ryhmässä vai tyydyttiinkö yksinjäämiseen vain helpommin. Seuraavista esimerkeistä ensimmäisessä sanoitetaan pahaa mieltä ja toisessa tunnetta ei osata sanoittaa:

H: Miltäs susta sit tuntuu jos ei sua otetakaan leikkiin mukaan?
 Laura: Pahalta.
 H: Miks se tuntuu pahalta?
 Laura: Sen takii et on yksin niin se tuntuu todella pahalta.

H: Miltäs susta sit tuntuu jos sua ei otetakaan leikkiin mukaan?
 Roni: Sit mä leikin yksin.
 H: Mut miltä se tuntuu jos joku sanoo et "ei me oteta sua leikkiin"?
 Roni: Sitten mä meen hiekkalaatikoille.
 H: Haittaaks sua se jos sua ei oteta mukaan?
 Roni: Ei haittaa.

Lähes kaikki lapsista (28/31) pyysivät itse muita lapsia leikkiin. Kriteerejä sille, miksi jotain lasta pyydettiin mukaan, olivat esimerkiksi tunnepitoiset asiat, kuten toisesta pitäminen tai että lapsi on kiva. Lapset saattoivat olla myös keskenään hyviä kavereita, jolloin näiden lasten välille oli muodostunut jo jonkinlainen kiintymyssuhde, mistä on esimerkki seuraavassa:

H: No ketä sä pyydät yleensä leikkiin mukaan?

Kristiina: Riiaa ja Marieta ainakin.

H: Osaatko sanoa minkä takia?

Kristiina: Ehkä siks et ne on mun parhaita kavereita ja Marie on mun eka kaveri tääl päiväkodissa.

Myös sellaista lasta, joka oli kekseliäs leikkien suhteen, haluttiin pyytää leikkeihin mukaan. Yhteinen mielekäs toiminta sekä sama sukupuoli vaikuttivat myös siihen, kuka valikoitui leikkitoveriksi. Leikkitoverin valinnassa saattoi myös esiintyä henkilökohtaisen hyödyn tavoittelua. Vastaavasti leikkiin ei taas haluttu pyytää eri sukupuolta olevaa, sellaista lasta josta ei pidä tai joka kiusaa, tai ei osaa tehdä leikin kannalta oleellista asiaa. Näissä tuloksissa ei huomattu merkittäviä eroja ryhmien välillä. Seuraavassa esimerkissä sukupuoli näyttäytyy merkittävänä tekijänä:

H: Miks sä pyydät juuri ne leikkiin?

Heidi: Koska ne on mun kavereita.

H: No miksköhän just esimerkiks Aino on sun kaveri?

Heidi: Siks koska Aino on tyttö.

Kirves ja Stoor-Grenner (2010, 3) tutkivat kiusaamista suomalaisissa päiväkodeissa. Heidän saamissaan tuloksissa kiusaaminen näyttäytyi fyysisenä, sanallisena ja psyykkisenä. Yleinen kiusaamisen muoto oli ryhmästä tai leikeistä poissulkeminen. Tässä opinnäytetyössä kysyttäessä mitä leikissä ei saa tehdä, kaikki lapset vastasivat jossain määrin kiusaamisen ja tarkemmin sen eri muodot. Lasten avatessa kiusaamisen käsitettä noin kolme neljäsosaa lapsista (24/31) mainitsi fyysisen kiusaamisen eli toisten satuttamisen. Vastauksissa toistui muun muassa lyöminen, potkiminen, nipistäminen, töniminen ja pureminen. Muita muotoja olivat leikistä pois sulkeminen, nimittely, ilkkuminen, leikin häiritseminen tai sotkeminen, sääntöjen rikkominen, määräily, valittaminen ja huutaminen. Myös uhkailu ja toisten tavaroiden ottaminen lueteltiin. Seuraavassa esimerkkejä siitä miten lapset mielsivät kiusaamisen:

H: Mitä on sun mielestä kiusaaminen?

Roope: No sellaista et lyö ja muuta... Lällättää, näyttää kieltä ja haukkuu.

H: Mitä on sun mielestä kiusaaminen?

Minttu: En tiedä... no sillä lailla et mua alkaa ärsyttää ja mä meen kertoo aikuiselle.

H: No mikä sua alkaa ärsyttää? Mitä muut tekee että alkaa ärsyttää?

Minttu: No semmosta lyö toista ja potkii ja hakkaa ja sitten multa on kerran vedetty tuolikin alta kun mä söin.

71 % lapsista (22/31) mainitsi huonon ystävän ominaisuudeksi sen, että lapsi kiusaa jollain tavalla. Kiusaaminen ja huonon ystävän tunnuspiirteet olivat näin linkittyneitä toisiinsa. Täten voidaan olettaa, että lasten mielestä huono kaveri tekee samoja asioita kuin kiusaava lapsi. Muita epämieluisan kaverin ominaisuuksia olivat ilkeys, itsekkyyys ja tylsyys. Esiin nousi myös se, että huono ystävä ei lapsen mielestä omaa jotain hänelle itselleen tai leikkiin tarvittavaa tärkeää taitoa. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan huonoa kaveria:

H: Minkälainen on sun mielestä huono kaveri?

Meri: No Reetta ja Leena.

H: Minkä takia ne on huonoja kavereita?

Meri: Koska ne ei leiki mun kaa.

H: Tuleeks sulle mieleen et mitä huono kaveri tekee tai sanoo tai minkälainen se huono kaveri on?

Meri: No että se kiusaa, ja se tekee pahan mielen.

H: Minkälainen se huono kaveri on?

Antti: No sellanen ketä on tuhma ja itsekäs ja sellanen, joka aikoo varastaa.

Lasten kuvaillessa hyvää kaveria ominaisuudet vaihtelivat enemmän, eivätkä vastaukset olleet yhtä yhdenmukaisia kuin huonon ystävän osalta. Hyvällä ystävällä lasten mielestä oli ainakin jossain määrin yhteiset kiinnostuksen kohteet jolloin siis pidettiin esimerkiksi samoista leikeistä tai asioita. Hyvän ystävän ominaisuuksia oli tämän lisäksi myös kekseliäisyys eli että keksi kivoja leikkejä:

H: Miks se on susta hyvä kaveri, minkälainen se on?

Tiia: Ihan hauska ja kiva ja se keksii kivoi leikkejä.

Hyvä ystävä ei myöskään kiusaa ja on useimmiten samaa sukupuolta. Luonnollisesti myös lasten luonteenpiirteet ja henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttivat. Hyvän ystävän ajateltiin olevan kiva, reilu, kiltti ja sanovan kivoja asioita. Myös toisen auttaminen ja leikin sääntöihin sitoutuminen ja noudattaminen olivat arvostettuja piirteitä:

H: Millainen on sun mielestä hyvä kaveri?

Lotta: Et se leikkii ja on niin ku silleen leikissä eikä lähde vaan yhtäkkii pois. Ja sit se on sillain kaveri että niin ku auttaa.

Hyväksi kaveriksi voitiin myös luokitella sellainen lapsi, joka oli tunnettu pitkään ja johon oli jo kiinnytty, joten sen merkittävämpää kriteeriä ei tarvittu. Myös ulkoiset tekijät saattoivat määrittää hyvää kaveria. Tällaisia tekijöitä olivat muun muassa jonkun lapsen tuomat kivat lelut tai muut esineelliset asiat joista muut lapset pitivät, kuten esimerkiksi yhdessä tapauksessa sateenkaaripaita. Hyvä kaveri myös määriteltiin sen mukaan, kuka kutsui syntymäpäiväjuhliille ja kuka ei. Seuraavassa esimerkissä tulee esiin myös ulkoiset tekijät:

H: Minkälainen on sun mielestä hyvä kaveri?

Veeti: Juho.

H: Mikä siit tekee hyvän kaverin?

Veeti: No ku se on niin kiva vaan.

H: Miks se on kiva?

Veeti: No siks ku se tuo niin kivoi lelui... ku eilen ku mä olin sen kaa ni arvaa mitä, se toi sen lelut ulos ni me leikittiin niillä. Se... ne oli tosi kivoja.

Kuitenkin lähes kaikki (30/31) lapset sanoivat kaverien olevan tärkeitä ainakin jossain määrin, vain yksi ei osannut vastata. Syitä siihen, miksi kaverit olivat tärkeitä, oli kolmenlaisia. Osa syistä liittyi tunteisiin. Koska kavereista pidettiin, he olivat itsessään tärkeitä. Kuitenkin myös leikki itsessään oli tärkeä asia, mutta koska kavereita tarvittiin siihen, he olivat tärkeitä leikin mahdollistumisen kautta. Kolmantena syynä lapset näkivät sen, ettei heidän tarvinnut olla yksin. Tämä viittasi siihen, etteivät lapset itsessään ole aina niin merkittävässä arvossa, vaan tärkeää on, ettei lapsille tule tunnetta yksin jäämisestä:

H: Miksi kaverit on tärkeitä?

Eemeli: Koska jos ei olis kavereita pitäis leikkii aina yksin.

H: No mut se on oikein hyvä vastaus.

Eemeli: Mut elämä on kaikist tärkeint.

Molempien ryhmien lasten vastaukset osoittautuivat melko yhdenmukaisiksi. Kuitenkin eroja vastauksissa ryhmien välillä huomattiin yhteisön koossa. Kissankellojen ryhmässä selkeä enemmistö suosi isompaa joukkoa, kun taas nuorempien lasten eli Päivänkakkaroiden vastaukset olivat jakaantuneet kahtia. Eroja nähtiin myös siinä, miten leikistä poissulkeminen koettiin. Vanhempien lasten eli Kissankellojen ryhmässä lapset sanoittivat enemmän tunnetta kuin Päivänkakkaroiden ryhmässä. Sukupuolten välillä eroa nähtiin siinä, miten päätöksenteko tapahtuu leikissä. Poikien keskuudessa päätöksenteko näyttäytyi paremmin perusteltuna koska se usein pohjautui yhdessä sovittuihin sääntöihin. Vastauksista nähdään että lapset tunnistivat pienyhteisöjä päiväkotiryhmissä ja niihin kuulumisen koettiin merkitykselliseksi. Lapsilla oli myös merkityksellisiä tunnesiteitä toisiin lapsiin sillä tunteisiin ja kiintymykseen liittyvät syyt olivat yleisimpiä lasten yhdessäololle.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

9.1 Lasten yhteisöt päiväkotiryhmässä ja niiden ilmeneminen

Sosiogrammien avulla voitiin todentaa lasten yhteisöjen olemassaolo päiväkotiryhmissä. Koska Sosiogrammeista huomattiin myös, että koko päiväkotiryhmä muodostui useammasta pienemmästä yhteisöstä eikä havaittavissa ollut koko päiväkotiryhmän muodostamaa yhtä yhteisöä. Johtopäätöksenä voidaankin olettaa, että kasvattajaa tarvitaan juuri siihen, että päiväkotiryhmästä saadaan yksi iso yhteisö, koska lasten näkökulmasta yhteisön muodostus keskittyi pieniyhteisöihin. Havainnoinneissa kuitenkin huomattiin, että lapsilla oli kontakteja suuriin osaan päiväkotiryhmän lapsista eikä pelkästään pieniyhteisöjensä jäseniin. Lapset tunnistivat toisensa yhden suuremman yhteisön jäseniksi mutta toimiakseen yhtenä isona yhteisönä tarvittiin aikuisjohtoisuutta. Myös Koivulan (2010, 168) tutkimuksessa yhteisöllisyys ilmeni ensin ystävien ja ydinryhmien kesken, sitten pienissä ryhmissä ja lopulta koko ryhmässä.

Koska valtaosa lapsista kuului yhden tai useamman nimeämisen kautta osaksi yhteisöä, lapset tunnistettiin yhteisön jäseniksi. Jotkut lapset jätettiin kuitenkin yhteisöjen ulkopuolelle, ja myös tämä omalta osaltaan ilmentää yhteisöjen olemassaoloa. Valtaosa lapsista nimesi itse yhden tai useamman kaverin, lapset siis tiedostivat yhteisöt ja kokivat kuuluvansa johonkin yhteisöön. Kuitenkaan kolme tutkimuksessa mukana ollutta lasta ei nimennyt ketään tutkimusryhmän lapsista. Sukupuolten välillä ei huomattu eroja sen suhteen, ketkä sisällytettiin tai suljettiin pois yhteisöstä. Tästä tutkimustuloksesta huomataan, että kasvattajien olisi tärkeää tarkastella ryhmää myös yhteisönäkökulmasta, jotta löydetään ne lapset, jotka mahdollisesti jäävät pieniyhteisöjen ulkopuolelle. Parhaimmillaan yhteisöt näyttäytyivät sosiogrammeissa siten että suurimmalla osalla lapsista oli ystävyssuhde eli lapset olivat maininneet toisensa, mutta lasten keskuudessa oli myös niitä joilta ystävyssuhde puuttui kokonaan. Pulkkinen (2002, 44 - 45) mukaan yksi sosiaalisen alkupääoman tekijä on yhteisön tuki, jolla viitataan erityisesti sosiaalisiin verkostoihin ja niiden merkitykseen lapselle, eli esimerkiksi siihen miksi ystävät ovat lapselle tärkeitä. Tässä opinnäytetyössä yhteisön tuki näyttäytyi muun muassa nimeämisen kautta, jolloin lapsi tunnistettiin yhteisön jäseneksi. Yhteisön tuki näyttäytyi vastavuoroisena silloin, kun lapset nimesivät toisensa ja olivat ystävyssuhteessa.

Koivula (2010, 168) huomasi, että pieniyhteisöjen jäsenyys oli tiukasti rajattu ja ryhmät olivat hyvin kiinteitä. Nähtävissä oli kuitenkin myös pieniä ryhmiä, jotka eivät olleet niin kiinteitä kuin edellä mainitut pieniyhteisöt. Näissä ryhmissä osallistuminen yhteiseen toimintaan ja positiivinen molemminpuolinen suhde olivat tärkeitä. Tämän opinnäytetyön tuloksissa ei havaittu vastaavanlaista kiinteyttä lasten yhteisöissä. Havaituista yhteisöistä, toiset olivat kiin-

teämpiä kuin toiset mutta ehdotonta kiintymystä yhteen tiettyyn pienyhteisöön ei ollut nähtävissä. Kaikissa pienyhteisöissä yhteinen toiminta tuntui olevan keskeisessä asemassa.

Alle kouluikäisten ystävyys perustuu pitkälti yhteisiin toimintoihin ja sillä on hyvin konkreettiset muodot. Lapselle on tärkeää se, mitä toinen tekee ja mitä hän voi jakaa eri toiminnoissa ja leikeissä. (Kauppila 2006, 139 - 140.) Tämän opinnäytetyön havainnointivaiheessa huomattiin, että lasten yhteisöt rajautuivat juuri leikin avulla jolloin yhteinen tekeminen määritteli hetkisen yhteisön. Tämän perusteella myös kasvattajat voisivat käyttää mielekästä yhteistä tekemistä lisäämään lasten yhteisöllisyyttä. Tuntiessaan lapset kasvattajat myös tiedostavat näiden mielenkiinnon kohteet ja voivat ohjata lapsia yhteisen toiminnan pariin, elleivät lapset itse löydä molempia kiinnostavaa toimintaa. Aikuinen voi siis antaa alkusysäyksen yhteisön muodostukselle, mikä voi johtaa onnistuneeseen yhteistoimintaan. Tämän avulla voitaisiin parantaa yhteisöjen ulkopuolelle jäävien lasten asemaa ja saada heidät mukaan toimintaan. Myös Koivulan (2010, 153 - 154) mukaan yhteisön jäsenyys edellytti vastavuoroista toimintaan sitoutumista ja yhteisen toiminnan rakentaminen oli yhteisön jäsenyyden ja yhteisöllisyyden tunteen kannalta keskeistä ja näin yhteinen toiminta muodosti yhteisön perustan. Strandellin (1996, 67) mukaan meneillään oleva toiminta ohjaa jo itsessään lasten valintoja ja suuntautumisia tilanteissa, joissa lapsia ympäröivät eri toiminnoissa mukana olevat muut lapset. Näin ollen toiminta synnyttää aloitteita pikemmin kuin päinvastoin, ja toiminnan ideat ja virikkeet nousevat kokonaistilanteesta.

Haastattelussa valtaosa lapsista kertoi, että heitä pyydetään leikkiin ja että he menevät leikkiin mukaan pyydettyinä. Valtaosa lapsista pyysi itsekin muita lapsia leikkiin mukaan. Yli puolet lapsista kertoi, että tuntui pahalta, mikäli leikkiin ei otettu mukaan. Nämä tulokset ilmentävät sitä, että lapsilla oli halu kuulua yhteisöön ja että yhteisöön kuulumisen koettiin merkitykselliseksi tunnetasolla. Yhteisön merkitys näyttäytyi konkreettisimmillaan siinä, että lapset hakeutuivat pienyhteisöihin. Leikissä lapset tekivät rajausta sen hetkisestä yhteisöstä ja korostivat "meitä", millä haluttiin tehdä erottelua muiden lasten välillä ja vahvistaa omaa yhteisöön kuulumisen tunnetta. Myös tämä tutkimustulos tukee lasten yhteisöjen ilmenemistä ja niiden merkityksellisyyttä lapsille. Lapsilla pitää olla mahdollisuus puhua "meistä" koska se lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kuitenkin niissä tilanteissa, joissa "me"-puhe näyttäytyy toisia lapsia syrjivänä tai loukkaavana kasvattajien tulisi kiinnittää huomiota siihen ja mahdollisesti puuttua siihen korostamalla eri tavalla koko yhteisön yhteenkuuluvuutta. Vastaavasti Koivula (2010, 153 - 154) huomasi, että keskeisimpänä vuorovaikutuksellisenä keinona yhteisöllisyyden ilmaiseminen näkyi "me"-puheena, jolla kuvattiin ja vahvistettiin yhteisön jäsenyyden kokemusta. Tämän avulla lapset vahvistivat keskinäisiä sosiaalisia siteitään, kiinnittyivät yhteiseen toimintaan ja rakensivat ystävyysuhteita. "Me"-tunne eli lapsiryhmän jäsenten keskinäinen solidaarisuus ja ryhmän identiteetin rakentuminen liittyi läheisesti myös "me"-puheeseen.

9.2 Perusteita lasten yhteisöjen muodostukselle

Haastattelussa kävi ilmi, että suurin osa lapsista koki saavansa itse päättää kenen kanssa leikkii, eli heillä oli mahdollisuus valita oma yhteisönsä. Kuitenkin muutamat lapsista kokivat, etteivät saaneet itse valita yhteisöään, näiden lasten mielestä yhteisön muodostukseen vaikutti aikuinen tai joku toinen lapsi. Lapset eivät kuitenkaan itse kokeneet tätä suoranaisesti huonona asiana. Kasvattajien olisi kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota siihen, että kaikille lapsille voitaisiin tarjota tunne ja kokemus siitä, että he voivat itse vaikuttaa yhteisön muodostukseen. On kuitenkin muistettava että jotkin tilanteet edellyttävät kasvattajan apua yhteisön muodostuksessa. Oleellista on se, miten kasvattaja vaikuttaa yhteisön muodostukseen. Jos lapsi jää ilman tekemistä ja kaveria, tulisi hänen kanssaan keskustella ja neuvotella ratkaisua yhteisön muodostukseen. Tällöin lapselle ei anneta valmista ohjetta miten toimia ja kenen kanssa. Näin lapselle itselleen muodostuu kokemus siitä, että hän on saanut itse vaikuttaa lopputulokseen päätöksenteon kautta. Koska suurin osa lapsista koki saavansa itse vaikuttaa yhteisönsä muodostukseen, on myös oletettavaa, että heillä oli erilaisia kriteerejä yhteisön muodostukselle.

Jo sosiogrammeista voitiin havaita se, että lapset muodostivat pieniyhteisöjä iän ja sukupuolen perusteella. Lapset suosivat samaa ikäluokkaa ja samaa sukupuolta yhteisön muodostuksessa. Havainnoinneissa kuitenkin huomattiin että lapset olivat kontaktissa molempiin sukupuoliin, mutta varsinaiseen leikkiin valikoitui pääsääntöisesti samaa sukupuolta olevia lapsia. Nuorempien lasten ryhmässä ikä näytti vaikuttavan enemmän yhteisön muodostukseen kuin vanhempien lasten ryhmässä. Huomioitavaa kuitenkin on, että ikäskalan ollessa toisessa ryhmässä suurempi, korostui se luonnollisesti enemmän. Pohdittavaksi kasvattajille jää, kuinka paljon he haluavat tai kokevat oleelliseksi tehdä erottelua esimerkiksi iän perusteella ja mikä vaikutus sillä on lasten omien yhteisöjen muodostukseen. Esimerkiksi joissain tilanteissa samanikäisiä lapsia on hyvä ohjata yhteen, mutta onko oleellista kaikissa tilanteissa korostaa ”isojen” ja ”pienten” eroja. On oletettavaa, että jos aikuiset tekevät erottelua lasten välillä, voi se siirtyä jossain määrin myös lasten keskuuteen. Myös Virkin (2007, 32) mukaan lapset jakautuvat leikkiryhmiin iän ja sukupuolen mukaan. Erityisesti 5 - 6 -vuotiaat tekevät sukupuolen mukaisia erotteluita, mikä näkyy leikkitilanteissa siten, että tytöt suuntautuvat tyttöjen leikkeihin ja pojat leikkivät keskenään. Tutkimuksissa päivähoitoikäisten lasten keskinäisistä vuorovaikutuksista on havaittu, että lapsiryhmän koolla on merkitystä. Isommissa lapsiryhmissä samaa sukupuolta olevat muodostavat helposti pareja, kun taas pienemmissä ryhmissä, joissa lapset tuntevat hyvin toisensa, ei sukupuolirajoja ole.

Muita perusteita yhteisön muodostukselle olivat muun muassa tunteisiin liittyvät syyt, vakiintuneet ystävyyssuhteet, leikin moninaisuus ja yksin jäämisen pelko. Kuitenkin tunteisiin ja kiintymykseen liittyvät syyt olivat yleisimpiä molemmissa ryhmissä. Perusteet yhteisön muo-

dostukselle olivat molemmissa ryhmissä samankaltaisia, eikä merkittäviä eroja ollut nähtävissä esimerkiksi iän tai sukupuolen välillä. Vaikka ystävyysuhde näyttäytyi tärkeänä lasten vastauksissa haastattelussa, se ei kuitenkaan havainnoinneissa näyttäytynyt varsinaista tekemistä tärkeämpänä. Myös Koivula (2010, 153 - 168) sai tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia, sillä hänen mukaansa pienyhteisöt pohjautuivat ystävyyteen, yhteisiin mielenkiinnonkohteisiin ja molemminpuoliseen kiintymykseen. Ystävyysuhteet ja yhteinen toiminta liittivät lapsia yhteen ja edistivät yhteisöllisyyden tunteen muodostamista. Yhteisöllisyys on suurimmassa määrin kokemuksellista ja tunteisiin perustuvaa.

Perusteita lasten yhteisöjen muodostukselle olivat myös lasten arvostamat piirteet toverisuhteissa. Haastatteluissa lasten arvostamat piirteet toverisuhteissa ilmenivät hyvän kaverin kuvailun kautta. Lapset arvostivat yhteisön jäsenissä yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Lasten keskuudessa arvostettiin kekseliäisyyttä leikkien suhteen sekä luonnollisesti lasten muita myönteisiä luonteenpiirteitä ja henkilökohtaisia ominaisuuksia kuten esimerkiksi sitä, että lapsi on reilu tai kiva. Toverisuhteissa arvostettiin toisten auttamista ja leikin sääntöihin sitoutumista. Lapset arvostivat ulkoisia tekijöitä jonkin verran, kuten esimerkiksi kivoja leluja. Nämä lasten arvostamat piirteet olivat pitkälti myös perusteita yhteisön muodostumiselle. Haastattelussa kävi ilmi, että lapset tiedostivat kiusaamisen olevan väärin, eivätkä arvostaneet sitä. Lapset eivät myöskään halunneet muodostaa yhteisöä sellaisten lasten kanssa jotka kiusasivat.

9.3 Lasten yhteisöjen tiedostaminen ja toiminta

Havainnot tukivat sosiogrammeista ilmi tulleita yhteisöjä, koska havainnoitavat lapset hakeutuivat niiden lasten seuraan, jotka olivat maininneet aikaisemmassa tutkimusvaiheessa. Haastatteluissa ilmeni, että kolme neljäosaa lapsista tunnisti yhden tai useamman pienyhteisön päiväkotiryhmästään nimeämällä lapset, jotka hänen mielestään muodostivat yhteisön. Kaiken kaikkiaan lapset siis tunnistivat paitsi yhteisöjä, joihin kokivat itse kuuluvansa, mutta myös niitä yhteisöjä joihin eivät itse olleet ensisijaisesti osallisia. Näiden kaikkien tutkimustulosten perusteella voidaan siis sanoa, että lasten yhteisöjen tiedostaminen toteutui molemmissa päiväkotiryhmissä.

Yhteisön tunnistamisessa statuksella oli merkitystä siinä, että korkean statuksen lapset tunnistettiin helpommin osaksi yhteisöä. Yhteisöön hakeutuminen ja yhteisön hakeutuminen yksilön seuraan oli vastavuoroista korkean statuksen lapsilla, kun taas matalan statuksen lapset tunnistivat kyllä yhteisöt mutta yhteisöt eivät samassa määrin heitä, mikä näkyi ongelmina yhteisöön liittymisessä.

Arvot ja normit ovat sosiaalisen alkupääoman tekijöitä, jotka määrittävät yhteisön jäsenten käyttäytymistä ja muita ilmiöitä yhteisössä (Pulkinen 2002, 44 - 45). Esimerkkinä tällaisesta normista voi olla se, miten päätöksenteko hoidetaan lasten yhteisössä. Lapsilla oli erilaisia tapoja toimia yhteisöissä ja ne ilmenivät jonkin verran lasten statusten kautta. Matalan ja korkean statuksen lasten rooleissa yhteisössä oli eroja ja nämä roolit omalta osaltaan määrittivät sitä, miten lapset toimivat pyrkiessään yhteisöön tai toimiessaan niissä. Yhteisön toiminnassa näkyi selkeästi kuitenkin se, että joko lapsilla oli ote leikin kulkuun tai sitten he mukautuivat toisten lasten tahtoon. Haastatteluissa nousi esiin se, että yhteisössä toimiessa päätösvalta siitä mitä tehdään, esiintyi hiukan eri tavalla poikien ja tyttöjen sekä eri-ikäisten keskuudessa. Kuitenkin oli havaittavissa, että lapsilla oli ajatus siitä että asioista olisi hyvä päättää yhdessä, mutta aina tämä ei toteutunut käytännössä. Pääsääntöisesti päätöksenteko lasten yhteisöissä tapahtui ehdottelemalla, määräilemällä ja neuvottelemalla. Myös Lehtisen (2003, 190) mukaan lasten neuvotteluissa ja vallankäytössä voidaan havaita monenlaisia piirteitä, mitkä sisältävät erilaisia sosiaalisen sopimisen muotoja. Näitä muotoja keskinäisessä vuorovaikutuksessa ovat esimerkiksi sovittelu, kaupanteko, kompromissit, mutta myös suostuttelu, manipulointi, uhkailu, syrjintä ja painostus.

Kummassakaan päiväkotiryhmässä ei ollut nähtävissä lasta, jolla olisi vaikutusvaltaa koko ryhmään. Tästä voidaan päätellä, että lasten yhteisöissä vallankäyttö oli tilannekohtaista ja vaihtuvaa eikä kenelläkään ollut pysyvää vaikutusvaltaa koko päiväkotiryhmään. Lehtisenkään (2003, 193) mukaan vallankäyttö ei siirry toimivana tilanteesta toiseen vaan rakentuu aina tilannekohtaisesti uudelleen. Näin sillä ei ole selvää yhteyttä lasten suosioon, vaan kaikki lapset tilanteessa voivat vastustaa tai kilpailla siitä riippumatta omasta suosiostaan ryhmässä. Näin valta ei ole yksilölle annettu pysyvä ominaisuus tai resurssi vaan osa kaikkea sosiaalista kanssakäymistä. Samalla kun neuvotellaan vallankäytöstä, selvitetään myös omaa tilannekohtaista asemaa lasten keskuudessa.

Tyttöjen keskuudessa vuorovaikutuksen laatu ailahteli enemmän kuin poikien. Vuorovaikutus oli korkean statuksen lasten keskuudessa myös positiivisempaa kuin matalan statuksen lasten. Matalan statuksen lapsilla kontaktit olivat keskimääräisesti lyhyempiä kuin korkean statuksen lapsilla, mutta molemmilla oli silti pitkiä ja lyhyitä kontakteja. Kauppilan (2006, 139 - 140) mukaan alle kouluikäisten lasten ystävyys voi muodostua ja päättyä nopeasti. Myös tämän opinnäytetyön tulosten perusteella lasten yhteisöt muuttuivat nopeasti leikin vaihtuessa ja olivat aidoimmillaan vapaan leikin tilanteissa. Vain tällöin lapset siis saivat muodostaa yhteisönsä itse, koska muissa tilanteissa aikuiset ohjasivat toimintaa. Vaikka kyse onkin lasten yhteisöistä, ei aikuisen roolia voi kokonaan unohtaa. Esimerkiksi ristiriitatilanteissa jouduttiin toisinaan kääntymään aikuisen puoleen jolloin aikuinen toimii taustavaikuttajana koko ajan lasten yhteisöissä.

Koivulan (2010, 153 - 154) tutkimuksessa yhteisöllisyyden tunne ilmeni läheisyytenä, positii-
visten tunteiden ilmaisemisena ystäviä kohtaan sekä tunteena yhteenkuulumisesta. Toimin-
nassa puolestaan yhteisöllisyys näkyi vahvana kiintymisenä toisaalta yhteiseen toimintaan,
mutta myös mahdollisista haasteista huolimatta pyrkimyksenä jatkaa toimintaa, mitä kautta
yhteisöllisyys liittyi läheisesti yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Myös tämän opinnäytetyön
tuloksista näimme, että lapset ilmaisivat yhteisöllisyyttä esimerkiksi sanoin, mikä näyttäytyi
muun muassa ”me”-puheena, joka kuvasi tunnetta yhteenkuulumisesta ja läheisyydestä. Toi-
minnan osalta leikin tai yhteisen toiminnan merkitys oli suuri ja yhteisöllisyys näyttäytyi sen
kautta, että toimintaan sitouduttiin.

10 OPINNÄYTETYÖN ARVIOINTIA

Seuraavassa arvioidaan opinnäytetyötä luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista. Näitä teemoja on kuitenkin sivuttu jo aikaisemmissa luvuissa, esimerkiksi perustellessamme menetelmien valintaa. Opinnäytetyön luotettavuutta tarkastellaan jokaisen tutkimusvaiheen osalta ja samalla pohditaan luotettavuuden yleisimpiä ongelmia. Eettisyyden arviointi pohjautuu kymmenkohtaiseen eettiseen viitekehykseen, joka on suunniteltu erityisesti arvioimaan lasten kanssa tehtävän tutkimuksen eettisyyttä.

10.1 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseen ja tarkentamiseen voidaan käyttää triangulaatiota. Triangulaatiolla voidaan tarkoittaa erilaisten metodien, tiedon lähteiden, teorioiden tai tutkijoiden yhdistämistä tutkimuksessa. Tässä opinnäytetyössä on käytetty metodologista triangulaatiota, jolla siis viitataan useiden metodien käyttöön. Tällainen triangulaatio voi olla metodin sisäistä tai metodien välistä. Metodien välinen triangulaatio tarkoittaa sitä, että samasta ilmiöstä kerätään tietoa eri metodein. Metodin sisäisessä triangulaatiossa on valittu yksi metodi, kuten esimerkiksi haastattelu jossa samaa asiaa voidaan kysyä erityyppisin kysymyksin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142 - 145.)

Tässä opinnäytetyössä käytimme metodien välistä triangulaatiota, joka koostui sosiometrisestä kyselystä, havainnoinnista ja haastattelusta. Triangulaatio tässä yhteydessä tarkoitti sitä, että jokainen tutkimusvaihe tuki seuraavaa ja jokaisen vaiheen avulla voitiin myös testata edellisen luotettavuutta. Samat teemat olivat jollain tapaa mukana jokaisessa tutkimusvaiheessa ja keskiössä oli sama ilmiö koko tutkimuksen ajan. Jokaisessa vaiheessa nousseita teemoja syvennettiin aina seuraavassa ja koska menetelmät toimivat opinnäytetyössä hyvin voidaan todeta triangulaation onnistuneen ja lisänneen opinnäytetyön luotettavuutta. Jokaisen menetelmän luotettavuutta voidaan kuitenkin tarkastella myös erikseen.

Niin kuin aikaisemmin Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu -luvussa mainittiin, suoritimme sosiometrisen kyselyn rajoittamattomana siten, että lapsi pystyi nimeämään yhden tai useamman ystävän. Tällä tahdoimme minimoida oman vaikutuksemme lasten vastauksiin. Mikäli olisimme rajoittaneet lasten vastausmahdollisuuksia, se olisi voinut muuttaa vastausta ja samalla heikentää sen luotettavuutta. Kysely toteutettiin yhden päivän aikana mahdollisimman huomaamattomasti, millä pyrittiin siihen että lasten vastaukset olisivat mahdollisimman luonnollisia eivätkä ennalta mietittyjä. Emme halunneet korostaa kyselytilannetta, jotta lapset eivät alkaisi miettimään ennakkoon toisten lasten kanssa yhtenäisiä vastauksia. Tällä haluttiin myös minimoida ryhmäpaine, joka voi vääristää todellisia vastauksia. Teimme lasten vastauk-

sista sosiogrammit, minkä jälkeen niiden luotettavuutta testattiin kysymällä kummankin ryhmän aikuisilta, kuinka paikkansa pitäviä ne olivat heidän mielestään. Aikuisten näkökulmasta saatiin tietoa siitä, näkyivätkö sosiogrammeissa ilmenneet suhteet myös päiväkodin arjessa vai kuvastuiko niistä mahdollisesti toiveita lasten tovereista. Henkilökunta koki sosiogrammit pääpiirteittäin paikkaansa pitäviksi, vain muutaman lapsen kohdalla valinnat ihmetyttivät henkilökuntaa. Sosiogrammien luotettavuutta testattiin kuitenkin uudestaan myöhemmissä tutkimusvaiheissa.

Kuten aikaisemmin todettiin, sosiogrammien luotettavuutta voitiin testata havainnointien avulla. Havainnoinneissa nähtiin, että lapset leikkivät niiden lasten kanssa, jotka olivat maininneet sosiogrammeissa, joten tältä osin tulokset tukivat havainnoiteja. Jälkeenpäin ajateltuna havainnointien luotettavuutta olisi ehkä voitu parantaa siten, että molemmat olisivat olleet havainnoimassa molempien ryhmien lapsia. Kuitenkin resurssien ja ajankäytön ollessa rajalliset tätä puutetta pyrittiin paikkaamaan etukäteen suunnitellun havainnointirungon avulla, jotta havainnoijasta riippumatta havainnoinnit olisivat yhdenmukaisia. Jäimme myös pohtimaan oliko yksi päivä riittävä aika yhden lapsen havainnointiin, vai olisi havainnointijaksoa pitänyt pidentää. Havainnoiteihin vaikutti myös meistä riippumattomat ulkoiset seikat, kuten esimerkiksi jonkun lapsen poissaolo, mikä saattoi vaikuttaa havainnoitavien lasten toimintaan. Koska lapset kuitenkin olivat meille tuttuja, osasimme löytää syitä normaalista poikkeaville tilanteille. Näin ne eivät vääristäneet tuloksia ja vaikuttaneet luotettavuuteen.

Yleisesti ottaen kvantitatiivisen tutkimuksen etuja on, että tutkijat ja lukijat voivat tarkastella ja palata saatuun aineistoon useita kertoja. Tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan aina ole kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Näin on erityisesti tutkimuksissa, joissa on käytetty havainnointia, missä lukijan täytyy oikeastaan vaan luottaa tutkijan kuvaukseen siitä, mitä on tapahtunut. Näin ollen tutkijan oma tulkinta vaikuttaa tiettyssä määrin luotettavuuteen ja pätevyyteen tutkimuksessa. (Silverman 2005, 221.)

Pääpiirteittäin pyrimme tutkimuksessa objektiivisuuteen, mutta pohdittavaksi jääkin kuinka paljon lasten tunteminen vaikutti tutkimuksen kulkuun tai sen tuloksiin. Havainnointi ei tuntunut häiritsevän lapsia merkitsevässä määrin, vaan lapset käyttäytyivät luonnollisesti leikkilanteissa. Tältä osin olikin siis hyvä että olimme lapsille tuttuja ja he olivat tottuneet läsnäoloomme, koska emme aiheuttaneet omalla toiminnallamme kummastusta heidän keskuudessaan. Tulkintojen teko havainnoinneista oli kuitenkin haasteellista, koska toisaalta lasten tunteminen vaikeutti objektiivisuutta mutta toisaalta esimerkiksi havainnoista sai enemmän irti sen avulla. Kuitenkin koimme lasten tuntemisen enemmän hyötynä kuin haittana ja mielestämme kykenimme tarvittavaan objektiivisuuteen. Objektiivisuutta paransi se, että toinen ryhmistä oli toiselle meistä vieraampi, joten aineistoa analysoitaessa voitiin arvioida yhdessä ryhmistä tehtyjä havaintoja.

Tässä opinnäytetyössä kirjausmenetelmänä kynäpaperi-menetelmä oli riittävä koska havainnointiaineisto oli pieni havainnointiajastakin johtuen. Jos havainnoitavaa aineistoa olisi tullut enemmän kuin päivän ajalta, olisi ollut hyvä harkita esimerkiksi nauhoitusta, mutta kirjoitettua aineistoa ei tullut liikaa havainnointien kestäessä vain yhden päivän ajan ja tietyissä tilanteissa. Havainnointien kirjaaminen sinällään oli myös luonteeltaan suurpiirteistä ja yleisellä tasolla pysyvää, joten menetelmä sopi myös siksi. Tarkempien kuvausten saannissa, kuten esimerkiksi yksityiskohtaisten keskustelujen kuvauksessa, ei kynäpaperi-menetelmä olisi välttämättä toiminut yhtä hyvin. Niirasen (1999, 242 - 243) mukaan lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta saa enemmän tietoa vapaan toiminnan tilanteissa. Tämä siksi että lasten yksilöllisiä piirteitä voidaan nähdä selvemmin tilanteissa, joissa toiminta etenee pitkälti lasten varassa ja joissa on vähän rajoituksia. Muun muassa tästä syystä mekin keskityimme vapaan toiminnan tilanteisiin havainnoinneissa, koska näin saatiin tutkimuksen kannalta luotettavaa tietoa juuri lasten yhteisöistä.

Havainnoinneissa nousseita teemoja syvennettiin haastatteluiden avulla. Pääsimme esittämään lapsille myös kontrolloivia kysymyksiä ja näin testaamaan aiempien tulosten luotettavuutta. Haastattelut meidän oli tehtävä erikseen ajankäytöllisistä syistä johtuen, mutta lisäksi luotettavuutta suunnittelimme haastattelulle rungon, jota molemmat seurasimme. Näin haastatteluissa oli yhtenevät ja opinnäytetyön kannalta oleelliset teemat. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, jotta voitiin vaikuttaa siihen, etteivät muiden lasten vastaukset vaikuta toisten vastauksiin ja ettei luotettavuus kärsi ryhmäpaineen takia. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös sillä, että haastattelu oli muotoiltu lasten kielelle. Tämä siksi, että lapset ymmärtäisivät, mitä kysimme ja mistä halusimme heidän kanssaan keskustella. Tämän tarkoituksena oli myös välttää väärinkäsityksiä ja saada vastaus nimenomaan kysyttyyn asiaan. Haastattelut myös nauhoitettiin, jotta ne saatiin kokonaisuudessaan talteen ja niihin voitiin myöhemmin palata. Tällä voitiin välttää esimerkiksi tulkintavirheet kun lasten vastauksiin voitiin helposti palata.

Kirmasen (1999, 209) mukaan haastattelijasta johtuvia aineistoa vääristäviä tekijöitä, kuten esimerkiksi johdattelua, pidetään haastattelujen suurimpana ongelmana. Törmäsimme tähän ongelmaan siinä, että toisilla lapsilla vastaukset olivat runsassanaisempia kuin toisilla. Tästä syystä hiljaisempia lapsia jouduttiin jonkin verran johdattelemaan tai esittämään apukysymyksiä. Johdattelulla tarkoitamme lähinnä kysymysten tarkempaa avausta, jotta ne olisivat lapsille ymmärrettävämpiä. Emme myöskään halunneet antaa lapsille valmiita vastausvaihtoehtoja, mistä syystä hyväksyimme myös ”en tiedä” tai ”en halua sanoa” vastaukset koska tarkoitus ei ollut painostaa lapsia vastaamaan. Nämä vastaukset olivat luonteeltaan neutraaleja, eivätkä varsinaisesti muuttaneet tuloksia mihinkään suuntaan, kun taas painostuksen alla lapset olisivat voineet keksiä vastauksia, jotka olisivat voineet vääristää tuloksia. Tämä

oli mielestämme tärkeä näkökulma pohdittaessa haastattelujen luotettavuutta ja onnistuimme tässä mielestämme hyvin.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä aineistosta yleistettävyyteen liittyviä päätelmiä. Yleistettävyyden näkökulmaa voidaan kuitenkin pohtia, koska ajatuksena on alun perin aristoteelinen ajatus siitä, että yleinen toistuu yksityisessä. Se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla, saadaan näkyviin myös tutkimalla yksittäistä tapausta kyllin tarkasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 177.) Yleistettävyyden kysymystä pohtiessa ajatellaan usein sitä, että tutkimustuloksen tulisi päteä muuhunkin kuin tutkittuun tapaukseen, eikä etsiä selitystä ainutkertaiselle tapahtumalle. Näin ei välttämättä tarvitse olla, vaan olennaisempaa onkin tutkimuksen pyrkimys selittää ilmiötä, eli tehdä sitä ymmärrettävämmäksi. Siten sen olemassaolon paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeen. (Alasuutari 2007, 235 - 237.) Lopulta tärkeämpää onkin tapauksen ymmärtäminen kuin sen yleistäminen. Yleisesti ottaen tapaus ei edes ole yleistettävissä. Tutkija voi kuitenkin löytää yksilöitä yhdistävän piirteen, jolloin tapaustutkimus voidaan ymmärtää askeleena kohti yleistämistä. (Metsämuuronen 2008, 17 - 18.) Halusimme tuottaa tietoa, jota kaikki kasvattajat voivat käyttää hyödykseen ja tarkoituksena oli nimenomaan tehdä ilmiötä ymmärrettävämmäksi kuvailun kautta, eikä tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä. Yleistettävien päätelmien teko ei ollut mahdollista senkään takia, että otanta oli niin pieni. Otanta oli mielestämme kuitenkin riittävä kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä tässä kyseisessä tapauksessa.

10.2 Eettisyys

Etiikka auttaa tutkijoita tunnistamaan paremmin tutkimuksessa piileviä kysymyksiä ja ongelmia, ja auttaa heitä käsittelemään niitä, vaikka näihin kysymyksiin ei useinkaan ole yksinkertaista vastausta (Alderson 2004, 99 - 102). Eettisessä lähestymistavassa mihin tahansa tutkimukseen voidaan nähdä tärkeitä pääperiaatteita. Näihin kuuluvat toisten ihmisten kunnioittaminen, tasa-arvo ja syrjinnän välttäminen. On myös tärkeää olla aiheuttamatta harmia ihmisille ja suojella heikkoja. Näitä pääperiaatteita voidaan kehittää ja ilmaista monien eri oikeuksien kautta. Näitä ovat muun muassa itsemääräämisoikeus, yksityisyys, arvokkuus, anonymiteetti, luottamuksellisuus ja oikeudenmukainen kohtelu. Alderson on kehittänyt hyödyllisen eettisen viitekehyksen lasten kanssa tehtävään tutkimukseen, mikä ottaa huomioon kaikki nämä oikeudet. Hän määritteli kymmenen eettistä aihepiiriä, perustuen monien tutkijoiden kanssa käytyihin keskusteluihin. Hän kehitti myös tähän liittyen 80 kysymystä, joita voidaan käyttää eettisyyden arvioinnissa. Nämä voidaan tiivistää neljään eri pääkohtaan, joita ovat lasten osallisuus tutkimuksessa, suostumus ja valinta, mahdollinen haitta tai kärsimys sekä yksityisyys ja luottamuksellisuus. (Hill 2005, 65.)

Mietittäessä tutkimuksen eettisyyttä on hyvä ensimmäiseksi pohtia tutkimuksen tarkoitusta. Tätä voidaan lähestyä miettimällä esimerkiksi sitä, onko tutkimus lasten etujen mukaista. (Hill 2005, 66.) Lähestyimme tätä kysymystä pohtimalla oman opinnäytetyömme tarvetta ja tarkoitusta. Koska tavoitteena on kuvailla ja antaa uutta tietoa lasten yhteisöistä kasvattajille, jotka sitten voisivat hyödyntää sitä eri tavoin työssään, on opinnäytetyön tarkoitus välillisesti lasten etujen mukainen. Kasvattajien näkökulma on tällöin lapsilähtöisempi, koska toiminnan toteuttaminen ja suunnittelu lähtee lasten yhteisöjen huomioimisesta eikä pelkästään kasvattajayhteisön näkökulmasta.

Seuraavaksi tutkijan on hyvä pohtia tutkimuksen haittoja. Mitä riskejä ja haittoja lapsille, jotka osallistuvat tai eivät osallistu tutkimukseen voi tulla? (Hill 2005, 66.) Päiväkodilla on päävastuu omien säädettyjen tehtäviensä toteutumisesta. Opinnäytetyö onkin hyvä suunnitella niin, että se mahdollisimman vähän häiritsee tai haittaa näiden toteuttamista. Tätä voidaan edistää esimerkiksi siten, että tavoista, joilla suunnitellun opinnäytetyön tarvitsemat tiedot kootaan, keskustellaan vastuullisen johdon sekä lapsista lähimmin huolehtivien henkilöiden kanssa. (Ruoppila 1999, 36.) Opinnäytetyötä tehtäessä haluttiin huomioida se, että häiritsimme päiväkodin arkea tai sen päivittäistä toimintaa mahdollisimman vähän. Otimme huomioon päiväkodin henkilökunnan toiveet toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa esimerkiksi siinä, mihin aikaan mahdolliset haastattelut tai havainnoinnit toteutettiin. Emme myöskään halunneet viedä mitään resursseja pois työntekijöiltä.

Koska käsiteltiin lapsille mahdollisesti arkaluonteisia asioita, kuten esimerkiksi kiusaamista tai yksinjäämistä, olivat nämä mahdollisia riskejä opinnäytetyön suorittamisessa. Tällaisten asioiden käsitteleminen voi nostattaa erilaisia tuntemuksia lapsissa. Emme kuitenkaan kokeneet että teemat olisivat niin arkaluonteisia, että niistä olisi ollut lapsille haittaa, varsinkin kun niitä pyrittiin käsittelemään melko yleisellä tasolla. Ketään lasta ei myöskään pakotettu käsittelemään asioita jotka tuntuivat vaikeilta. Kuitenkin haittoja pyrittiin minimoimaan sillä, arkaluontoisiin asioihin ei puututtu liian syvällisesti yksilötasolla, vaan asioita pyrittiin tarkastelemaan yleisellä tasolla. Mitään fyysistäkään haittaa kenellekään lapselle ei opinnäytetyön toteuttamisesta tullut. Koska saatuja tuloksia ei esitetty ryhmässä, myös sen osalta mahdolliset haittavaikutukset saatiin poistettua.

Kolmas tärkeä näkökulma liittyy siihen, miten huomioidaan lasten yksityisyys ja opinnäytetyön luottamuksellisuus (Hill 2005, 66). Tutkittavien anonymiteetti on turvattava kaikissa opinnäytetyön vaiheissa, minkä lisäksi aineistojen käsittelyssä ja analysoinnissa on huolehdittava, ettei se ole ulkopuolisten saatavissa (Ruoppila 1999, 41). Tutkittavien anonymiteetti pyrittiin turvaamaan jokaisessa tutkimusvaiheessa, mikä näkyi muun muassa siten, ettei päiväkodin tai lasten nimiä mainittu missään vaiheessa. Kaikki alkuperäiset aineistot sellaisinaan jäivät pelkästään meidän tietoomme eikä niitä päässyt kukaan muu tarkastelemaan missään tutkimuk-

sen vaiheessa. Mahdolliset esimerkitapaukset kuvattiin siten, ettei lasten tunnistaminen ollut mahdollista.

Tutkimusta suunniteltaessa ja toteutettaessa on hyvä tarkastella myös sitä, ketkä lapsista sisällytetään ja toisaalta pois suljetaan tutkimuksesta. Luonnollisesti molemmissa tapauksissa syiden pitää olla hyvin perusteltuja. Eettisyyden näkökulmasta on myös hyvä pohtia, miten huomioidaan erilaiset yksilöt ja ryhmät. (Hill 2005, 66.) Törmäsimme aihetta rajatessamme erityisyyden näkökulman ongelmaan, sillä molemmissa ryhmissä oli erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Ratkaisimme asian jättämällä erityisyyden näkökulman kokonaan pois, koska emme kokeneet sitä opinnäytetyön kannalta keskeiseksi näkökulmaksi. Erityisyys voi mahdollisesti vaikuttaa esimerkiksi toverivalintaan, mutta erityisyyden näkökulma olisi vienyt opinnäytetyön fokuksen eri suuntaan. Koska erityislapsia oli vain muutama, olisi erityisyyden näkökulman huomioiminen saattanut edesauttaa lasten tunnistusta ryhmästä. Erityisyyden näkökulma lasten tarkastelussa olisi pakottanut meidät yhteisönäkökulman sijaan yksilötasolle. Tällöin olisimme joutuneet käsittelemään lasten henkilökohtaisia piirteitä syvällisemmin, mikä ei kuitenkaan ollut opinnäytetyön tarkoitus. Luonnollisesti tutkimuksesta pois suljettiin ne lapset, joilta tutkimuslupaa ei saatu. Tapauksissa, joissa oli syytä epäillä tietystä tutkimusvaiheesta aiheutuvan yksittäiselle lapselle haittaa, jätettiin hänet pois. Näin tehtiin myös tapauksissa joissa vanhemmat toivoivat, etteivät lapset osallistu kaikkiin tutkimusvaiheisiin.

Tutkimusta tehtäessä on luonnollisesti pohdittava myös rahoitusta. Voidaan muun muassa pohtia sitä, onko rahoitustapa eettinen. Oleellisempaa on kuitenkin pohtia ovatko resurssit riittävät ja missä olosuhteissa lapsia pitäisi palkita. (Hill 2005, 66.) Tämän opinnäytetyön toteuttamisen osalta ei tarvinnut miettiä rahoituksen järjestämistä, sillä kuluja ei kertynyt. Tarvittavat laitteet, joita meiltä ei löytynyt, kuten esimerkiksi nauhurit haastatteluja varten saimme lainaksi koululta. Erityistä tarvetta lasten palkitsemiseen ei mielestämme ollut. Luonnollisesti kuitenkin kiitimme lapsia heidän panoksestaan ja osallistumisestaan, jonka tarkoituksena oli välittää arvostusta lapsille.

Tarkastellessa osallisuutta ja vastuullisuutta on hyvä huomioida, missä määrin lapset tai aikuiset voivat vaikuttaa tutkimuksen suunnitteluun ja päämäärään. Toisaalta on myös hyvä tarkastella sitä, miten osallisuus ja vastuullisuus voidaan tarkistaa ja toisaalta miten se turvataan. (Hill 2005, 66.) Vaikka lapset eivät ole suoranaisesti osallistuneet opinnäytetyön suunnitteluun, he ovat kuitenkin vaikuttaneet opinnäytetyön kulkuun ja päämäärään tuottamansa aineiston kautta. Jokaisessa vaiheessa saatu aineisto on muokannut seuraavaa tutkimusvaihetta.

Yksi tutkimuksen tärkeä osa on tiedottaminen. Tutkijoiden onkin tärkeää pohtia ovatko tutkimuksen päämäärät ja seuraamukset tarpeeksi selkeästi selitetty. (Hill 2005, 66.) Yksi tärkeä

keimmistä ongelmista on se, ovatko tutkittavat tietoisia osallistumisestaan tutkimukseen. Yleisesti ottaen pidetäänkin epäeettisenä sitä, jos tutkittavat eivät tiedä itse olevansa tutkimuksen kohteita. (Alderson 2004, 99 - 102.) Tärkeimmät tiedottamisen kohteet olivat varhaiskasvatuskeskus, päiväkodin henkilökunta, lasten vanhemmat ja tietenkin lapset itse. Näille kaikille tahoille tiedotettiin opinnäytetyön kannalta oleelliset asiat joko kirjallisesti tai suullisesti. Opinnäytetyötä aloittaessamme kerroimme myös lapsille heidän osuudestaan opinnäytetyössä ja pyrimme selittämään sen lapsille ymmärrettävällä kielellä. Näin tehtiin siitä syystä, että esimerkiksi Ruoppilan (1999, 39) mukaan lasten kielellisen kehittyneisyyden erot vaikuttavat lasten kykyyn orientoitua uuteen tilanteeseen. Tämä näkyy erityisesti tutkimustilanteissa, missä joudutaan käyttämään kieltä kuvattaessa lapselle, mitä hän voi odottaa ja mitä tulee tapahtumaan. Tästä syystä lapsille tulisi eri keinoin yrittää kertoa, mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaan. Muutenkin opinnäytetyön toteuttamisessa pyrittiin käyttämään lasten kannalta ymmärrettävää kieltä.

Ennen minkään tutkimuksen aloittamista on luonnollisesti tärkeää saada suostumus osallistumiseen kaikilta tutkittavilta. Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta lupaa kysyttäessä onkin hyvä huomioida miten hyvin oikeus kieltäytyä tutkimuksesta on selitetty ja miten sitä kunnioitetaan. Tutkijoiden tulisi myös välttää epäsuoraa painostusta ja miettiä vanhempien ja lasten suostumuksen oikeaa tasapainoa. (Hill 2005, 66.) YK:n yleissopimuksessa on korostettu lapsen oikeutta tulla kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan. On siis perusteltua ottaa lapset osalliseksi tutkimuksiin paitsi kulttuurin ja yhteiskunnan näkökulmasta myös lasten itsensä näkökulmasta. Lapsilla ei kuitenkaan ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää tutkimukseen osallistumisestaan, vaan heidän osallistumiseensa tarvitaan huoltajan lupa. Tämä perustuu siihen, että lapsilla ei katsota olevan kyvykkyyttä tehdä vastaavaa päätöstä itse. Huoltaja antaa alustavan suostumuksen osallistumiseen, mutta lapsi itse tekee lopullisen päätöksen osallistumisesta. (Kuula 2006, 147 - 148.)

Tästä syystä pyysimme ensin lasten vanhemmilta luvan kirjallisella lupa-anomuksella. Lupa-anomuksessa oli kohdat erikseen myönteiselle että kielteiselle vastaukselle. Tällä halusimme tuoda ilmi vanhemmille selkeästi mahdollisuuden myös kieltää lastensa osallistumisen. Lupa-anomuksessa käytimme neutraalia kieltä, missä pyrimme korostamaan, että kysymme vanhempien suostumusta opinnäytetyöhön, emmekä niinkään vain ilmoita siitä. Lisäksi lupa-anomuksesta löytyi molempien yhteystiedot mahdollisia kyselyitä varten. Vasta kun luvat oli saatu, aloitimme opinnäytetyön tekemisen siten, että ne lapset, joiden vanhemmilta lupaa ei saatu, jätettiin opinnäytetyön toteuttamisen ulkopuolelle.

Kaikille lapsille kerrottiin opinnäytetyö prosessin alussa, että olemme tekemässä opinnäytetyötä heidän ryhmissään ja että he osallistuvat siihen. Tämän jälkeen sitä ei erikseen pyritty korostamaan muuta kuin haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteessa lapsilta kysyttiin erik-

seen, saako heitä haastatella, jolloin heillä oli mahdollisuus myös kieltäytyä. Kukaan lapsista ei kuitenkaan kieltäytynyt. Sosiometristä kyselyä ja havainnointia toteuttaessa jouduimme enemmän pohtimaan sitä, minkä verran lapsille tulee siitä kertoa. Päädyimme siihen tulokseen, ettei näissä tutkimusvaiheissa tulisi korostaa lasten osallistumista heille itselleen. Tämä siksi, etteivät sosiometrisen kyselyn tulokset nousisi puheenaiheeksi ryhmässä ja mahdollisesti aiheuta mielipahaa lasten keskuudessa heidän valintojensa takia. Havainnoinnin kohdalla tulitiin siihen tulokseen, että lapselle osallistumisesta kertominen olisi voinut ratkaisevassa määrin vaikuttaa tämän käyttäytymiseen, mikä olisi puolestaan ollut havainnoinnille vahingollista. Tarkoituksena oli havainnoida ryhmiä luonnollisimmillaan. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska esimerkiksi Ruoppilan (1999, 39) mukaan lapset voivat erota toisistaan siinä, miten paljon he haluavat olla aikuiselle mieliksi. Jotkut lapset voivat yrittää eri tavoin ennakoida, millainen käyttäytyminen olisi suotavaa ja mitä aikuinen häneltä mahdollisesti toivoo.

Opinnäytetyön toteuttamiseksi tarvitaan yleensä muitakin lupia, vaikka lapsen huoltajat ovat ensisijaisia tutkimuslupan myöntäjiä. Tutkimuksen laadusta, laajuudesta ja koottavan tiedon luottamuksellisuudesta riippuen tarvitaan lupia hallinnon eri tasoilta, kuten esimerkiksi päiväkodissa yksikön johtajalta tai kunnan asianomaiselta lautakunnalta. Opinnäytetyön käytännöllinen toteutus ja sen vaatimien aikojen ja paikkojen saaminen opinnäytetyön käyttöön, voidaan sopia vasta kun eri tilanteissa tarvittavien viranomaisten luvat on saatu. (Ruoppila 1999, 33 - 34.) Tätä opinnäytetyötä varten anoimme tutkimuslupaa varhaiskasvatuskeskukselta ja päiväkodin johtajalta. Tämän jälkeen pyysimme suostumuksen myös kyseisten päiväkotiryhmien henkilökunnalta ennen kuin aloitimme opinnäytetyön toteuttamisen.

Tutkimuksen suorittamisen jälkeen tutkijoiden täytyy pohtia sitä, saavatko tutkittavat tietää löydöksistä ja pääsevätkö he kommentoimaan niitä. Tuloksia esittäessä täytyy myös huomoida kuinka laajalle joukolle ne esitetään. (Hill 2005, 66.) Koska opinnäytetyöhön osallistuneita päiväkotiryhmiä ei enää ole, ei tuloksia voida heille esittää. Tuloksista ei ole suoranaista hyötyä kyseisille lapsille, joten emme kokeneet muutenkaan tarpeelliseksi niiden esittämistä heille. Kopio opinnäytetyöstä viedään kuitenkin päiväkotiin, joten päiväkotiryhmien aikuiset saavat tulokset tietoonsa. Tulosten kommentointia ei myöskään nähty tarpeelliseksi tulosten vahvistamisen kannalta, koska opinnäytetyön luotettavuutta on testattu tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Valmis opinnäytetyö on kaikkien luettavissa, mutta eettisistä syistä opinnäytetyön eri vaiheet ja alkuperäiset aineistot jäivät vain meidän tietoomme.

Ennen ja jälkeen tutkimuksen on myös hyvä pohtia sen vaikutusta lapsiin. Tällaisia vaikutuksen osa-alueita voivat olla muun muassa lasten ajattelu, toimintatavat ja rutiinit. Tärkeää on myös tarkastella ovatko lasten omat näkökulmat paikkaansa pitävästi välitetty. (Hill 2005, 66.) Tärkeää on myös muistaa, että lapsille tulisi jäädä tutkimuksen toteutuksesta myönteisiä, tai ainakin neutraaleja mielikuvia. Esimerkiksi 5-6-vuotiaat muodostavat jo mieli- ja

muistikuvia tutkimukseen osallistumisesta, ja nämä muistikuvat voivat vaikuttaa myöhemmin asenteiden muodostumiseen tutkimuksia kohtaan. (Ruoppila 1999, 39.) Opinnäytetyön vaikutus lapsiin oli arviomme mukaan melko vähäistä tai sitä ei ollut ollenkaan. Tämä siksi koska tuloksiakaan ei esitetty lapsille, ja nämä osallistumiskerrat jäivät lapsille melko irrallisiksi. Lapset eivät ole todennäköisesti tehneet johtopäätöksiä, jotka olisivat voineet vaikuttaa heihin merkittävästi. Haastattelutilanne oli todennäköisesti ainut vaihe opinnäytetyössä, joka saattoi vaikuttaa lapsiin herättämällä heissä ajatuksia haastatteluteemoista. Lasten omien näkökulmien välittäminen oli koko opinnäytetyön tarkoitus ja siihen pyrittiin koko opinnäytetyö prosessin ajan ja mielestämme olemme onnistuneet tavoitteessamme.

Pohdittaessa hyötynäkökulmaa, ei varsinaista hyötyä opinnäytetyöhön osallistuneille lapsille ollut, koska tarkasteltuja ryhmiä ei enää ole missä tuloksia voitaisiin hyödyntää. Kasvattajat voivat vasta pidemmällä tähtäimellä hyödyntää tämän opinnäytetyön tuloksia. Pääsääntöisesti tästä opinnäytetyöstä on hyötyä kasvattajille ja sen kautta välitettynä lapsille. Opinnäytetyöhön osallistuneet lapset saivat äänensä kuuluviin, ja näin tuettiin lapsen oikeutta tulla kuuluksi ja lapset saivat mahdollisuuden vaikuttaa. Tämän lisäksi lapset saivat mahdollisesti opinnäytetyön toteuttamisesta myönteisen kokemuksen tutkimuksiin liittyen, mikä toivottavasti kannustaa heitä myöhemmin osallistumaan erilaisiin tutkimuksiin.

Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa yksi pääkysymyksistä on, miten lapsille voidaan antaa mahdollisuus tulla osalliseksi ja tiedonantajiksi asioissa, jotka koskevat heidän jokapäiväisen elämän kokemuksia. Toisin sanoen tarvitsemme enemmän tietämystä, miten etsiä tietoa lasten näkökulmasta vakavasti ottaen ja kunnioittavalla tavalla. Lapsille puhuminen lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa vaatii sitoutumista ja haasteellisuutta. Koska tutkimus täytyy tehdä kunnioittavalla ja pätevällä tavalla, vaativat metodologiset kysymykset enemmän tarkennusta. Pohdittavaksi myös jää miten lasten näkökulmasta saatua tietoa käsitellään, sillä lasten kuuntelu on monitahoinen asia: lasten kuuntelu, lasten kuuleminen ja sen suhteen toimiminen ovat kolme hyvin erilaista asiaa. Lasten näkökulmien etsiminen liittyy siitä syystä perustietämykseen lasten roolista ja asemasta yhteisössä yleensä ja varhaiskasvatuspalveluissa. (Eide & Winger 2005, 74.)

11 POHDINTA

Aiheena lasten yhteisöt oli laaja, joten käsiteltävää tietoa oli paljon. Aiheen laajuudesta johtuen haasteena olikin aiheen rajaaminen ja epäolennaisen tiedon pois karsiminen. Jokaisesta tutkimuskysymyksestä sinällään olisi saanut toimivan kokonaisuuden, joten kuvaamme ilmiötä hyvin pääpiirteisesti. Tästä voidaan kuitenkin tehdä se johtopäätös, että tutkittavaa on edelleen ja tästä opinnäytetyöstä voi nousta monta teemaa jatkotutkimuksen aiheeksi.

Tutkimuskysymykset olivat mielestämme relevantteja ja vastasivat opinnäytetyön tarkoitukseen. Opinnäytetyöprosessin aikana kuitenkin huomattiin, että kysymykset olivat osittain asettelultaan päällekkäisiä, joten jälkikäteen arvioituna niitä olisi voinut rajata tai yhdistää eri tavalla. Tämä ei kuitenkaan muuttanut tuloksia mitenkään, joten kysymysten asettelu ei ollut haitaksi opinnäytetyölle. Pyrimme vastaamaan omiin tutkimuskysymyksiimme mahdollisimman tarkasti ja onnistuimme löytämään vastauksia niihin. Tulokset olivat kuvailevia ja koska niitä ei ollut tarkoitukseen yleistää, onnistuimme tavoitteessamme hyvin. Kuitenkin yhdessä muiden aihetta sivuavien tutkimusten kanssa voidaan myös tuloksien yleistettävyyttä parantaa ainakin niissä tilanteissa joissa tutkimustulokset tukevat toisiaan.

Menetelmiä ja niiden soveltuvuutta on perusteltu Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät -luvussa. Menetelmillä saatiin sitä tietoa mitä oli tarkoituskin saada, ja triangulaation avulla voitiin lisätä menetelmien luotettavuutta. Muuten menetelmien käyttö toimi käytännössä hyvin, esimerkiksi sosiometrisen kyselyn toteuttaminen sujui ongelmitta. Havainnointien suorittamista olisi voitu parantaa siten, että molemmat olisivat havainnoineet samaa kohdetta ja että havainnoinnit olisi videoitu. Kuitenkin koska havainnoitavia ei ollut paljon ja havainnointiaika oli lyhyt, soveltui kynäpaperi-menetelmä riittävän hyvin toteutukseen. Haastattelujen ja havainnoinnin tekeminen oli molemmille uutta, joten myös siihen nähden onnistuimme niiden toteuttamisessa hyvin. Haastattelut menivät kaiken kaikkiaan hyvin, mutta haastattelukysymysten asetteluun olisi voitu kiinnittää enemmän huomiota. Esimerkiksi ”miksi” kysymykset olivat lapsille haasteellisia ja niitä olisi voitu korvata toisilla kysymyksillä. Haastattelu eteni jäsennellymmän kuin oli tarkoitus, koska tilanteen toivottiin olevan enemmän keskustelunomainen. Kuitenkin näistä seikoista huolimatta saimme vastauksia niihin kysymyksiin, mitä lähdimme hakemaan.

Opinnäytetyön aihe on ollut meistä mielenkiintoinen ja koko prosessi on pitänyt hyvin otteessaan. Opinnäytetyöprosessi alkoi maaliskuussa 2010, mistä lähtien töitä opinnäytetyön eteen tehtiin tiiviisti. Ennen kesää rakennettiin opinnäytetyön teoreettinen viitekehys ja kerättiin aineisto, ja kesän jälkeen suoritettiin aineiston litterointi ja sen analyysi. Aineiston analyysivaihe oli antoisin, koska siinä päästiin konkreettisesti käsittelemään työmme tuloksia.

Tavoitteenamme oli tarjota kasvattajille ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle tietoa lasten yhteisöistä kuvailemalla niiden ilmenemistä ja toimintaa. Vaikka opinnäytetyö ei tarjoa suoranaisesti työvälinettä tai menetelmää lasten yhteisöjen käyttämiseen varhaiskasvatuksessa, siitä saadaan tietoa josta voidaan edetä yhteisöjen hyödyntämiseen. Kasvattajat voivat tämän opinnäytetyön avulla nähdä oman ryhmänsä eri valossa ja löytää sieltä vastaavanlaisia ilmiöitä joihin ei välttämättä ole ennen kiinnittänyt huomiota. Toissa ollessaan kasvattajat eivät ole läsnä jokaisessa lasten välisessä tilanteessa, mitkä tapahtuvat päivän aikana eivätkä näin näe sitä kaikkea mitä lasten yhteisöissä tapahtuu. Tämän opinnäytetyön antaman tiedon avulla kasvattajat pääsevät ulkopuolisen silmin tarkastelemaan yhteisön ilmiötä lasten keskuudessa. Usein kasvattajat saattavat nähdä oman ryhmänsä nimenomaan päiväkotiryhmänä, eivätkä siten näe että ryhmä muodostuu useammasta lasten pienyhteisöstä, miten taas lapset itse tämän opinnäytetyön perusteella asian näkevät. Kasvattajien onkin hyvä tiedostaa tämä, jotta pienyhteisöjen avulla voitaisiin vaikuttaa koko päiväkotiryhmän yhteisöllisyyteen. Tunteamalla lapsille ominaisia tapoja toimia ja arvostamalla esimerkiksi heidän omia sääntöjään, voivat kasvattajat ohjata pienyhteisöjä ja sen myötä koko ryhmää lapsilähtöisemmin.

Kaiken kaikkiaan opinnäytetyön tekeminen oli antoisa luomisprosessi. Oli mielenkiintoista päästä ulkopuolisena tarkastelemaan lasten toimintaa ja huomata lapset aktiivisemmiksi ja itsenäisemmiksi toimijoiksi omissa yhteisöissään verrattuna esimerkiksi aikuisen ohjaamiin tilanteisiin. Emme olleet aikaisemmin päässeet näin intensiivisesti tarkastelemaan lasten toimintaa, mistä syystä löysimme lasten toimintatavoista uusia puolia ja työskentely oli mielenkiintoista. Tämän opinnäytetyön avulla pääsimme tutustumaan paremmin lasten väliseen vuorovaikutukseen ja lapsille ominaisiin tapoihin toimia. Näitä tietoja voimme varmasti hyödyntää tulevilla työtehtävissämme. Lisäksi raportointitaidot ovat kehittyneet kirjoittamisprosessin aikana.

Tämän opinnäytetyön voidaan ajatella olevan johdatus aiheeseen, jota on mahdollisuus syventää jatkotutkimuksissa. Koska aihe oli laaja, voidaan eri teemoja nostaa esiin kokonaisiksi jatkotutkimuksen aiheiksi ja näin tarkastella niitä yksityiskohtaisemmin. Hyvänä jatkotutkimuksen aiheena voisi olla yhteisöjen välineellistäminen varhaiskasvatuksessa ja siten tarjota esimerkiksi konkreettisia toimintamalleja tai työmenetelmiä kasvattajille.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusu-vuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus, 145 - 162.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Vaajakoski: Gummerus.
- Alderson, P. 2004. Ethics. Teoksessa Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. Doing research with children and young people. London: Sage Publications, 97 - 112.
- Eide, B. & Winger, N. 2005. From the children's point of view: methodological and ethical challenges. Teoksessa Clark, A., Kjörholt, A. & Moss, P. (toim.) Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, 71 - 90.
- Franzoi, S. 2006. Social psychology. New York: McGraw-Hill.
- Greene, S. & Hill, M. 2009. Researching children's experience: methods and methodological issues. Teoksessa Greene, S. & Hogan, D. (toim.) Researching children's experience. London: Sage Publications, 1-21.
- Haapamäki, J. 2000. Yhteisöllisyys päivähoidossa. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keski-nen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasva-tusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino, 13 - 47.
- Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa Greene, S. & Hogan, D. (toim.) Researching children's experience. London: Sage Publications, 61 - 86.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 2004. Suhteita. Minä me ja muut. Porvoo: WS Bookwell.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Tampere: Tampe-reen Yliopistopaino.
- Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus, 8 - 20.
- Jonsdottir, F. 2007. Barns kamratrelationer I förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utansförskap. Malmö Studies in Educational Sciences No. 35. Malmö: Holmbergs.
- Kaipio, K. 2000. Mitä yhteisöllisyys on? Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino, 11 - 12.
- Kaipio, K. 2000. Päivähoitoyhteisö kasvatusyhteisönä ja sen johtaminen. Teoksessa Haapamä-ki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino, 93 - 127.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 194 - 217.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset. Viitattu 4.10.2010.
<http://www.slal.fi/doc/Kiusaavatko20pienetkin20lapset1.pdf>

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Kopakkala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima.

Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.

Lahikainen, A. & Pirttilä-Backman, A. 2001. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otava.

L 36/1973. Laki lasten päivähoitosta, 19.1.1973.

Lehtinen, A-R. 2003. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Paino Kopijyvä.

Litja, T. & Oinonen, M. 2000. Mä en haluu! Leikki-ikäisen arjen pulmia. Helsinki: Edita.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Nieminen, P. 2004. Leikki lapsen toiminnallisen kehityksen ilmentäjänä. Teoksessa Nieminen, P. & Korpela, R. (toim.) Leikitarkkailu. Käsikirja lapsen toiminnallisen kehityksen arvioimiseksi. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 6 - 10.

Niemistö, R. 2000. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammerpaino.

Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila, I. Hujala, E. Karila, K. Kinos, J. Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 234 - 254.

Northey, M., Tepperman, L. & Russel, J. 2004. Making sense: a student's guide to research and writing: social sciences. Updated second edition. Don Mills: Oxford University Press.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Pirilä, S. 2004. Sosioemotionaaliset toiminnot. Teoksessa Nieminen, P. & Korpela, R. (toim.) Leikitarkkailu. Käsikirja lapsen toiminnallisen kehityksen arvioimiseksi, 22 - 23.

Poikkeus, A-M. 2001. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Kor-kiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WS Bookwell, 122 - 138.

Poikkeus, A-M. 1996. Yksilön sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Teoksessa Sarkkinen, M. (toim.) Psykologia - johdantokurssi. Jyväskylä: Gummerus, 98 - 107.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.

Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit.

Roberts, H. 2008. Listening to children: and hearing them. Teoksessa Christensen, P. & James, A. (toim.) Research with children. Perspectives and practices. Second edition. New York: Routledge, 260 - 275.

Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodinvalinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 85 - 99.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 26-51.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus, 22 - 56.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 158 - 169.

Salo-Gunst, L. & Vilkkö-Riihelä, A. 2000. Psykyke. Kertaajan opas. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Silverman, D. 2005. Doing qualitative research: a practical handbook. Second edition. London: Sage Publications.

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saarijärvi: Gummerus.

Sotkanet 2010. Kaikki kunnan kustantamassa päivähoidossa olleet %. Viitattu 26.10.2010. <http://uusi.sotkanet.fi/taulukko/UM/109,110/3/3A/0/3696/>

Strandell, H. 1996. Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Tammer-Paino.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus, 9 - 21.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 218 - 233.

Uusitalo, I. & Laakso, T. 2005. "Sit tääl on sellainen lohikäärme, millä voi ratsastaa..." - Lapset elinympäristönsä kehittäjinä. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus, 43 - 55.

Vilkkä, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus.

Virkki, P. 2007. Lapset laatua arvioimassa. Miten viisivuotiaat kokevat päivähoitoarjen? Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino, 27 - 41.

Warming, H. 2005. Participant observation: a way to learn about children's perspectives. Teoksessa Clark, A., Kjørholt, A. & Moss, P. (toim.) Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, 51 - 70.

Yin, R. 2009. Case Study Research. Design and methods. Fourth edition. Los Angeles, California: Sage Publications.

LIITTEET

Liite 1: Lupakysely vanhemmille

Hei vanhemmat!

Teemme opinnäytetyötä koskien lasten välisiä suhteita ja niiden ilmenemistä päiväkodissa. Tutkimus toteutetaan haastattelemalla, havainnoimalla ja sosiometrisen kyselyn avulla kahdessa päiväkotiryhmässä. Lasten nimiä tai muita tietoja ei missään vaiheessa kirjata tutkimukseen, eikä edes päiväkodin nimeä mainita, joten lapset eivät ole mitenkään tunnistettavissa. Toivomme että palauttaisitte tämän lupalapun mahdollisimman pian.

Mikäli haluat tietää lisää tai Sinulla on jotain kysyttävää, käänny rohkeasti puoleemme.

Ystävällisin terveisin:

Janica Ahonen (janica.ahonen@laurea.fi) & Linda Majoinen (linda.majoinen@laurea.fi)

Lapseni _____
saa osallistua tutkimukseen _____
ei saa osallistua _____

Allekirjoitus

Nimenselvennös

Liite 2: Havainnointirunko

HAVAINNOINTILOMAKE

VUOROVAIKUTUS

1. Kontaktien määrä
 2. Kontaktien pituus
 3. Kontaktien laatu (positiivinen/negatiivinen)
 4. Sosiaaliset taidot (ristiriitojen ratkaiseminen, empatiakyky, vastavuoroisuus)
-

YHTEISÖ

Yhteisöön kuuluminen (keskinäinen tunnistaminen)

1. Otetaanko havainnoitava osaksi yhteisöä?
 2. Hakeudutaanko havainnoitavan seuraan?
 3. Miten havainnoitavan toimintaan reagoidaan?
 4. Yhteisössä esiintyvät normit ja toistuvat käyttäytymismallit
-

YKSIÖ

Havainnoitavan suhtautuminen yhteisöön

1. Yhteisön merkitys
 - Hakeutuuko yhteisöön/tekeekö aloitteita vai vetäytyykö yhteisöstä pois?
 - Miten?
2. Onko havainnoitavalla oma paikkansa yhteisössä?
3. Tunnistaako havainnoitava yhteisön jäsenet ja miten suhtautuu näihin?

Liite 3: Haastattelurunko

HAASTATTELULOMAKE

1. Mitä leikkejä leikitte kavereiden kanssa?
2. Tykkäätkö leikkiä enemmän yhden kaverin kanssa vai isommassa joukossa? Miksi?
3. Ketkä täällä meidän ryhmässä yleensä leikkii yhdessä?
4. Saatko itse päättää mitä leikit ja kenen kanssa?
 - Jos et, niin kuka sen päättää?
5. Pyydetäänkö sinua leikkeihin mukaan?
 - Menetkö leikkiin mukaan pyydetessä? Miksi?
 - Miltä tuntuu jos ei oteta leikkiin mukaan?
6. Pyydätkö itse muita lapsia leikkiin?
 - Jos et pyydä, miksi?
 - Ketä pyydät, miksi?
 - Ketä et pyydä, miksi?
7. Mitä leikissä ei saa tehdä? Mitä leikissä saa tehdä?
 - Mikä on tärkeintä leikissä?
 - Mitä on kiusaaminen?
8. Millainen on hyvä/huono kaveri?
 - Onko kaverit tärkeitä, miksi?
9. Mikä on yhteisö?